



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas - IH
Departamento de Serviço Social – SER

Darc Lene Braga Pereira

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO DUALISTA E PRÁTICAS
EMANCIPADORAS:**

Instrumentos de planejamento no Instituto Federal de Brasília

Brasília – DF

2016

Darc Lene Braga Pereira

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO DUALISTA E PRÁTICAS
EMANCIPADORAS:**

Instrumentos de planejamento no Instituto Federal de Brasília

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Serviço Social da Universidade de
Brasília como pré-requisito para obtenção do título
de bacharel em Serviço Social.**

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Oliveira Teixeira

Brasília – DF

2016

Darc Lene Braga Pereira

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO DUALISTA E PRÁTICAS
EMANCIPADORAS:**

Instrumentos de planejamento no Instituto Federal de Brasília

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da
Universidade de Brasília como pré-requisito para obtenção do título de bacharel em
Serviço Social.**

BANCA EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Sandra Oliveira Teixeira
Presidente – Orientador SER/UnB**

**Prof. Dr. Reginaldo Guiraldelli
Membro Interno – SER/UnB**

**Assistente Social Zora Yonara Torres Costa
Membra Externa - IFB**

Brasília – DF

2016

*Aos meus pais Teresinha e José Maria, pelas
variadas formas de educar e, sobretudo, pelas
estórias de suas vidas que moldaram minha
formação.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que, mesmo distantes, sempre torceram pelo êxito de meus esforços.
Às pessoas que tanto amo: Dayana, Daniele, vovó Francisca, Mário, Roberto, Júnior, Layse, Valentina e Chana.

Às minhas amigas/os de curso Valéria, Iolanda, Jozieli, Paula, Gabriela e Ronaldo pelo aprendizado mútuo.

À UnB, instituição que me proporcionou formação acadêmica.

Aos componentes da banca examinadora, que aceitaram participar desse momento: Assistente Social Zora Yonara Torres Costa e Professor Reginaldo Guiraldelli.

À minha orientadora, Sandra Oliveira Teixeira, pela orientação e conversas frutíferas nessa etapa fundamental do curso.

Ao corpo docente e a todos os trabalhadores do Departamento de Serviço Social, que, de alguma maneira, contribuíram para a minha formação.

Ao desejo da descoberta que contribuiu para minha prática educativa.

RESUMO

Este trabalho apresenta a discussão sobre Educação Profissional e práticas emancipadoras nos instrumentais de planejamento do Instituto Federal de Brasília. É recorrente o estudo da relação entre trabalho e educação em uma perspectiva crítica, para definir a essência de uma educação pautada no trabalho como princípio educativo. Historicamente, a educação brasileira reproduz modelos educacionais em conformidade com o *status quo* do sistema capitalista. Este oferece, na instância da educação, um modelo dualista, voltado para o mundo do trabalho produtivo e para a formação geral, privilegiando grupos que galgaram espaços seletivos na estrutura social. No processo da contrarreforma da educação brasileira nas últimas décadas, organismos internacionais, com seu ideário neoliberal, influenciaram fortemente na configuração de nosso sistema educacional. No governo de Fernando Henrique Cardoso, (de 1995 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2010) o processo de privatização da educação encontrou fundamentos legais. Deu-se a contrarreforma da educação profissional a partir do Decreto nº 2.208/1997 e do Decreto nº 5.154/2004. Nessa trajetória, foi criado o Instituto Federal de Brasília que insere-se no contexto de ampliação dos IF's, suas diretrizes estão inscritas na Lei nº 11.892/2008. A publicação dessa lei trouxe mudanças significativas na política de reestruturação e reordenamento da Educação Profissional no Brasil. Entretanto, seus pressupostos dialogam com as diretrizes expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), essa se traduz em um documento marcado por conceitos que camuflam as contradições de classes, sobretudo na visão sistêmica de educação. A educação, em sua construção histórica, incorpora sentidos e práticas, que emergem do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais. A valorização do capital veio acompanhada e se fez mediante a instituição de uma escola burguesa, que forjou uma educação propedêutica para um grupo privilegiado, e instituiu uma educação profissional para os filhos da classe trabalhadora, segundo a ideologia dos segmentos sociais dominantes. Entretanto, é na reprodução da educação burguesa que nascem forças que contrapõem esse modelo dual de educação. As práticas emancipadoras alicerçadas no trabalho como princípio educativo, buscam de fato uma educação que forme o indivíduo em sua integralidade. A identificação de práticas emancipadoras nos instrumentais de planejamento do IFB orientou a construção dessa pesquisa.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Educação profissional. Cidadania Burguesa. Práticas emancipadoras.

ABSTRACT

This paper presents the discussion on Professional Education and emancipatory practices in planning instruments of the Federal Institute of Brasilia. The study of the relationship between work and education in a critical perspective is recurrent, to define the essence of education based on work as an educational principle. Historically, Brazilian education reproduces educational models in accordance with the status quo of the capitalist system. It offers, in the instance of education, a dualistic model, focused on the world of productive work and general training, favoring groups that have built selective spaces in the social structure. In the process of counter reform of Brazilian education in the last decades, international organizations, with their neoliberal ideology, strongly influenced the configuration of our educational system. In the government of Fernando Henrique Cardoso (from 1995 to 2002) and Luiz Inácio Lula da Silva (from 2003 to 2010) the process of privatization of education found legal grounds. The counter-reformation of professional education was made based on Decree nº 2.208 / 1997 and Decree nº 5.154 / 2004. In this trajectory, the Federal Institute of Brasília was created, which is part of the expansion of FIs, its guidelines are inscribed in Law 11,892 / 2008. The publication of this law brought significant changes in the policy of restructuring and reorganization of Vocational Education in Brazil. However, their assumptions are in dialogue with the guidelines expressed in the Education Development Plan (PDE), which translates into a document marked by concepts that camouflage the contradictions of classes, especially in the systemic view of education. Education, in its historical construction, incorporates meanings and practices that emerge from the development of productive forces and social relations. The valorization of capital was accompanied by the establishment of a bourgeois school, which forged a propaedeutic education for a privileged group, and instituted a professional education for the children of the working class, according to the ideology of the dominant social segments. However, it is in the reproduction of bourgeois education that forces are born that oppose this dual model of education. Emancipatory practices grounded in work as an educational principle seek, in fact, an education that forms the individual in its entirety. The identification of emancipatory practices in IFB planning instruments guided the construction of this research.

Key-words: Work. Education. Professional education. Bourgeois Citizenship. Emancipatory practices.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CEFET - Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica

CEP/CAB – Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília

CNE – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DF – Distrito Federal

EAA – Escolas de Aprendizes e Artífices

EIT – Escolas Industriais e Técnicas

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETB – Escola Técnica de Brasília

ETF – Escolas Técnicas Federais FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal

FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

IFB – Instituto Federal de Brasília

IFET's – Institutos Federais de Educação Tecnológico

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

GDF – Governo do Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MP – Medida Provisória

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PL – Projeto de Lei

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROUni – Programa Universidade para Todos

PLC – Projeto de Lei da Câmara

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UBES – União Nacional dos Estudantes Secundaristas

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades

Gráfico 02 – Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 -TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	15
1.1 O trabalho em perspectiva crítica.....	15
1.2 Trabalho e educação.....	17
1.3 Educação escolar no sistema capitalista	20
1.4 Modelo de escola unitária de Gramsci.....	25
CAPÍTULO 2 - TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	28
2.1 Trajetória histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil	28
2.2 A contrarreforma da educação e suas implicações para a educação profissional.....	36
2.3 Influência dos organismos internacionais na reforma da educação brasileira.....	37
2.4 Reforma da educação no governo Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.....	40
2.5 Análise da contrarreforma da educação profissional a partir do Decreto nº 2.208/1997 e do Decreto nº 5.154/2004	42
CAPÍTULO 3 - A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – IFB E AS PERSPECTIVAS PRESENTES NOS INSTRUMENTAIS LEGAIS DA INSTITUIÇÃO	50
3.1 A criação do IFB	50
3.2 A Lei nº 11.892/2008 e suas principais orientações para a reorganização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	53
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO HUMANA/EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: LIMITES EXPRESSOS NOS DOCUMENTOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPADORA	71
4.1 As finalidades e características do instrumental de planejamento do IFB e sua relação com práticas emancipadoras	71
4.2 A educação humana e a construção de uma educação profissional e tecnológica fundamentada no trabalho como princípio educativo	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta como tema de estudo a relação entre Educação Humana, Educação Profissional e Trabalho. O objetivo principal foi identificar a perspectiva de educação emancipadora nos instrumentais de planejamento da política de educação profissional no Instituto Federal de Brasília (IFB). A escolha deste tema foi fruto das experiências de estágio supervisionado no âmbito do IFB *campus* Gama, ao longo do ano de 2015, em que me foi oferecida a oportunidade de conhecer os instrumentais de planejamento da instituição.

Há inúmeros estudos que abordam a temática sobre a educação profissional e Tecnológica, sobretudo, as políticas de educação que regem suas diretrizes legais e a dualidade estrutural que perpassa essa política de ensino. Assim, entende-se ser imprescindível o aprofundamento desse assunto a partir da concepção da perspectiva de Educação Humana e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica.

Neste estudo se problematiza essa temática, buscando identificar a perspectiva de práticas emancipadoras nos instrumentais de Planejamento do IFB. Apresentam-se seus dois principais instrumentais de planejamento: O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e sua diretriz de planejamento pedagógico expressa no Projeto Político Institucional (PPI), a partir desses e referendadas nas diretrizes legais que sustentam tais instrumentais de planejamento, por meio da Lei nº 11.892/2008, além do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Buscou-se fomentar as discussões em torno de práticas emancipadoras expressas nesses instrumentais. Foi possível perceber se tais diretrizes permanecem marcadas por uma dualidade concebida entre formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho material, preceito este que sempre acompanhou as políticas pensadas no âmbito da educação profissional. Referendou-se também que a análise dessa política de educação é imprescindível para a compreensão das atuais orientações postuladas pelo capital para inserir países periféricos na chamada sociedade do conhecimento, como também possibilita conhecer práticas emancipadoras que buscam romper ou contrapor a hegemonia das políticas de educação, pensadas para reproduzir e trazer uma coesão social mascarando o conflito de classes.

O passo inicial do estudo se deu a partir da análise da categoria trabalho em uma perspectiva ontológica, concebendo-o como fundamento do ser social. A partir dessa delimitação, buscou-se compreender sua relação com a educação, uma das dimensões do ser social que produz e reproduz o conhecimento acumulado pelos grupos sociais a cada geração. Tendo a categoria trabalho como fundamento do princípio educativo, e a educação como uma das dimensões que forjam o indivíduo, buscou-se identificar a natureza que moldou a sociabilidade burguesa, e consequentemente, as formas institucionais de educação pensadas para as classes trabalhadoras.

É notório que os valores da sociedade, suas demandas e suas expectativas se refletem nos espaços formais de educação. Cabe à escola construir possibilidades de transformação do indivíduo que adentra seus espaços. Historicamente, a educação brasileira, como outros espaços públicos no âmbito do Estado, reproduzem em suas instâncias modelos de uma sociabilidade que reatualiza o *status quo*, sobretudo oferecendo uma educação dualista, pautada em uma formação voltada para o mundo do trabalho produtivo e outra para a formação geral, para grupos privilegiados, que galgaram espaços seletivos na estrutura social em nosso país.

Ao compreender a relação entre trabalho e educação, e como esta foi institucionalizada pelo Estado reproduzindo em suas instâncias públicas a sociabilidade burguesa, pode-se entender como suas diretrizes foram construídas na trajetória da educação pública em nosso país. Suas várias nuances se traduzem nas políticas educacionais pensadas para a educação profissional, na qual se institui voltada para atender grupos subalternizados em nossa sociedade e cumprindo demandas requeridas pelo sistema produtivo.

Ao buscar a identificação da perspectiva de educação emancipadora nos instrumentais de planejamento da política de educação profissional no IFB, foram delimitados cinco objetivos específicos que nortearam a nossa pesquisa, assim expressos: a) identificar a partir da missão, visão e valores da instituição a concepção de educação; b) mapear a concepção de educação na trajetória histórica e sua relação com o processo de desenvolvimento capitalista; c) verificar os limites de uma cidadania burguesa que se apresenta como o fim do processo educativo, e não como o meio para a construção de uma nova sociabilidade; d) constatar a partir do PDI as várias influências legais que balizam seus instrumentais, evidenciando os limites entre uma educação profissional pautada no capital e uma educação humana; e)

explicitar em que medida os pressupostos contidos no PDI favorecem a adoção de mecanismos para uma educação emancipadora.

A partir de uma pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfica, buscou-se identificar o objeto de nossa pesquisa priorizando a análise documental sobre o tema em questão. Para melhor compreensão, este trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro desenvolveu-se a partir da concepção de trabalho e educação na perspectiva crítica, referendando o trabalho como princípio educativo e sua relação com a “escola desinteressada” de Gramsci.

No segundo capítulo, foram elencadas as tendências históricas da educação profissional no Brasil, por meio de um breve levantamento da trajetória histórica da educação profissional e tecnológica. Ressaltou-se a influência da contrarreforma da educação e suas implicações para a educação profissional a partir da análise do Decreto nº 2.208/1997 e do Decreto nº 5.154/2004.

No terceiro capítulo, foram examinados os fundamentos que deram origem à criação do IFB e as perspectivas presentes nos instrumentais legais da instituição, por meio da Lei nº 11.892/2008, que orienta as finalidades e características da educação profissional e tecnológica nesse começo de século.

Por fim, no capítulo quatro, a partir do preceito Educação Humana e Educação Profissional, foram explicitados os limites expressos nos documentos para uma prática educativa emancipadora. Para isso, foi necessário compreender a finalidade e características do instrumental de planejamento do IFB e sua relação com a educação humana. Após o entendimento desse ponto, referendou-se a importância da Educação Humana e a construção de uma educação profissional e tecnológica fundamentada no trabalho como princípio educativo.

CAPÍTULO 1

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Pochmann (2016) registra a grave crise que atinge o trabalho na conjuntura atual brasileira. Reporta-se a dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que indicam que as taxas de desemprego são as mais altas já registradas para cada uma das regiões do País desde 2012. Em sua avaliação, a crise que perpassa o mundo do trabalho está relacionada a dois fatores: o ajuste fiscal amparado no modelo neoliberal durante o mandato de Dilma Rousseff e aposta nas elevadas taxas de juros e na valorização do real pelo governo interino de Michel Temer.

A conjuntura exposta é uma das expressões de retrocessos perpetrados por “novas” orientações do capital que incidem diretamente sobre o mundo do trabalho e sobre a conquista de diversas políticas sociais voltadas para a classe trabalhadora. É nesse contexto que o atual governo apresenta a MP 746/2016, hoje, PLC 34/2016, que vai empobrecer a formação dos alunos do Ensino Médio sem corrigir distorções herdadas de políticas educacionais neoliberais fracassadas, baseadas no empobrecimento da formação para baratear os custos.

1.1 O trabalho em perspectiva crítica

Esse contexto de retrocessos leva o observador, atento a um retroceder no tempo, ao Brasil dos anos 1990, marcado por profundas transformações em nossa história, sentidas nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais. Fatores como o fim da Guerra Fria, a consolidação das políticas neoliberais, que desde a crise do capital na década de 1970 consolidava posições no mundo capitalista, com a sobrevalorização das leis do mercado, contribuíram para novas redefinições nas diretrizes do Capital.

Somam-se a esses fatores a reconfiguração de conceitos e sistemas teóricos que interpretavam a realidade humana, cabendo desde então à pós-modernidade a responsabilidade de explicar a realidade, com foco no efêmero, no transitório e na individualidade do ser social, em detrimento dos projetos coletivos.

No Brasil contemporâneo, constata-se novas investidas do capital financeiro nacional e internacional contra o trabalho. Tais investidas, no entanto, são marcadas pelas velhas relações entre Capital e Trabalho, que se configuram sobre uma nova realidade

histórica, embora as marcas da exploração e opressão continuem como presença primordial nessa nova configuração.

As novas transformações do capital podem ser sentidas em toda a esfera da sociedade, na irresponsabilidade do Estado no âmbito do direito social; na esfera produtiva, com a precarização do trabalho e com o rebaixamento dos salários; na intensificação de contratos temporários e na exigência de um novo perfil do trabalhador, capaz de se adequar a todas as exigências do mundo do trabalho e dando o máximo de si para o “bem” dos interesses e necessidade do capital.

Caberá ao trabalhador a responsabilidade de se inserir e permanecer no mundo do trabalho por meio do estímulo de competências e qualificação profissional constante. Guiraldelli (2016), analisando as marcas da reestruturação produtiva¹ sobre a classe trabalhadora, destaca a análise de Santana (2005, p.11-12) sobre o ideário de competências para o mundo do trabalho e o conceito de empregabilidade, ao expressar:

[...] juntamente com o discurso da competência e a exigência de qualificação de trabalhadores e trabalhadoras, cria-se o conceito de “empregabilidade”, que consiste na capacidade da força de trabalho de se manter empregada ou encontrar novo emprego que, resumidamente, significa torna-se empregável no mundo do trabalho mediante as atitudes e competências individuais, transferindo para a classe trabalhadora a responsabilidade por sua condição de acesso e inserção no mundo do trabalho.[...] e passam a ser penalizados e punidos caso não tenham buscado, por meio da educação, cursos e capacitações, saídas alternativas para ocuparem determinados postos no mercado de trabalho. (GUIRALDELLI, 2016, p.71).

As explicitações reforçam a capacidade de reestruturação do capitalismo de se reinventar sobre as tradicionais bases de exploração sobre a classe trabalhadora. Apesar da ampliação do desemprego e a tentativa por parte do capital de negar a luta de classes e suas contradições, suas expressões incidem sobre todas as esferas nas relações sociais. Mudam-se os tempos históricos, entretanto, as formas de violência, exploração e exacerbação do individualismo permanecem concretas no âmbito das relações pautadas pelo capital. Assim, é necessário uma discussão conceitual das categorias trabalho e educação inserindo-as historicamente e buscando entendê-los na sociedade de classes.

¹ A discussão acerca da Reestruturação produtiva pode ser consultada no livro “Desigualdade de gênero no mundo do trabalho”, Guiraldelli, Reginaldo, 2016, cap. 02.

1.2 Trabalho e educação

Trabalho e educação possuem como característica peculiar, o fato de serem atividades especificamente humanas. É através e pelo trabalho que o homem existe enquanto ser social. Todas as formas de manifestação concreta da existência humana se realizam através da ação do homem na natureza pelo trabalho. Logo, o homem é um ser em processo de constante transformação.

Dessa forma, ao produzir sua existência por meio do trabalho social, os seres humanos educam e se educam por meio de tais processos dialeticamente. É por meio do trabalho social que o homem transmite formas pelas quais enxerga, sente, compreende e transforma a realidade na qual está inserido. Para Marx, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, e não se limita apenas à sua essência, mas se perpetua em todas as esferas da sociabilidade humana. Sobre esse aspecto, Tonet, pontua:

(...) embora sendo a dimensão fundante do ser social, ele não o esgota. Que a partir dele e, às vezes como desdobramento de germes já existentes no seu interior, (caso da linguagem, da educação, da ciência, etc.) surgem inúmeras outras dimensões, de modo que o ser social é sempre um complexo fundante e um conjunto de outros campos da atividade humana. (TONET, 2005, p.82).

Deste modo, o trabalho concreto dentro de cada contexto histórico é responsável por uma forma de sociabilidade. Tal sociabilidade se (re)estrutura a partir da transmissão de valores, crenças, comportamentos que são assimilados por processos educativos, uma prática social, segundo o qual os homens se constroem ao longo do tempo. O resultado das relações de produção construídas em cada tempo histórico moldam a nossa sociabilidade. A partir dessa premissa, pode-se afirmar que o trabalho se constitui como categoria central para o entendimento de todas as práticas sociais.

A compreensão da categoria trabalho ultrapassa o sentido técnico do termo, sendo entendida ontologicamente. O trabalho é a mediação que permite ao homem e a mulher ultrapassar a condição que os iguala aos outros seres da natureza, ao permitir sua constituição social. A transformação da natureza para a sua sobrevivência foi possível pela capacidade teleológica, isto é, a capacidade de idealizar, de projetar mentalmente o trabalho realizado. Esse fator determinará a diferença entre o homem e os outros animais, que agem na natureza por instinto.

O/A homem/mulher em sociedade só existe por meio do trabalho, tal fator e as mediações entre os/as homens/mulheres possibilitaram as condições necessárias à sua sobrevivência, ao atender suas necessidades e criar outras. Dessa forma, o indivíduo seguiu se diferenciando dos outros animais por meio do trabalho, transformando a natureza e seu meio social. Ao modificar sua própria natureza, o/a homem/mulher cria uma nova sociabilidade ao possibilitar uma série de dimensões da atividade humana. Sobre esse aspecto Marx ressalta:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2004, p. 36).

Observamos aqui o/a homem/mulher em uma determinada condição real de vida. Tais condições são o resultado de atividades passadas de outros indivíduos que constroem pela ação da transformação da sua realidade uma nova atividade presente, em ato contínuo de criação e transformação da natureza possibilitado pelo trabalho. Sobre esse aspecto Tonet ressalta “o intercâmbio com a natureza é algo inseparável da autoconstrução humana” (TONET, 2005, p. 33).

Dessa forma, é necessário entender que a autoconstrução humana só é possível na medida em que se compreende “o trabalho como condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 2004, p. 13). Para tal, é primordial partir do pressuposto da categoria trabalho em seu sentido ontológico, como práxis humana, no vir a ser de produção e transmissão de conhecimentos. O/A homem/mulher não nasce como tal, ele/ela se constrói a partir do trabalho, ao produzir sua própria existência, assim sendo:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. (SAVIANI, 2007b, p.154).

O indivíduo inventa-se como tal a partir da necessidade fundamental de sobrevivência. Ao transformar a natureza por meio do trabalho, ele/ela garante não só suas necessidades básicas, mas institui a sua própria humanidade. Dessa forma, o ato do trabalho se constitui como um processo educativo. Saviani expõe a relação de identidade entre trabalho e educação como intrínseca ao homem. Sobre esse aspecto o autor se expressa:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007b, p.157).

O processo de produção e transmissão de conhecimentos passados a cada nova geração, possibilitou a complexificação das relações sociais. As comunidades primitivas, que manejavam a terra a partir das necessidades básicas de todos ali inseridos, foram progressivamente substituídas por uma sociedade pautada na divisão de classes. Os meios de produção deixaram de ser coletivos e passaram a ser privados, a partir do domínio da terra, por grupos sociais privilegiados.

Saviani (2007b) chama atenção para dois aspectos importantes nessa nova etapa. O primeiro aspecto a considerar deu-se com a ruptura com o modelo comunal existente nas sociedades primitivas, pela apropriação da terra, fazendo surgir a divisão dos homens em classes: a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários.

O segundo aspecto se relaciona diretamente com a situação que possibilitou a um grupo social não mais precisar do trabalho para a sua existência humana. Pois garantindo-lhe foi, com o domínio da terra, que a classe dos não proprietários tivessem que trabalhar duplamente, para si e para o agora seu senhor.

Vê-se então uma separação entre trabalho como fundamento ontológico e o trabalho com fundamento econômico. Da mesma forma, se estabelece uma quebra da identidade entre educação e trabalho, com aquela a não poder ser por essência identificada com o próprio processo de trabalho, como escreve Saviani:

Essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. (SAVIANI, 2007b, p.155).

Sobre a ruptura entre trabalho e educação, bem como sobre as primeiras formas de educação institucionalizada, o autor reafirma:

Com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a

que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007b, p. 156).

Saviani (2007) reitera que o desenvolvimento da sociedade de classes, nas formas escravista e feudal, consumou a separação entre trabalho e educação. Ele ressalta, no entanto, que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Foi a organização do meio de vida dos homens que possibilitou a organização da escola como um espaço separado da produção. O autor segue pontuando, que tal separação reflete a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual.

1.3 Educação escolar no sistema capitalista

Esse formato ganhará uma nova roupagem no modelo de produção capitalista, com a institucionalização da educação por parte do Estado. A escola pública surgirá para atender as demandas do próprio capital, os avanços tecnológicos, a divisão sócio-técnica do trabalho. Os ideais burgueses de liberdade, igualdade e fraternidade colaboraram para forjar um “novo” homem/mulher que precisará deter um conhecimento mínimo para o vigor do sistema.

Saviani (2007b) ressalta a responsabilidade da escola pela reprodução do modo de produção capitalista, afirmando que ela se desenvolve como uma instituição apartada do trabalho produtivo, referendada pela separação entre trabalho e instrução, aspecto que se consumará com o desenvolvimento da sociedade de classes e o surgimento em cada período histórico de uma escola como aparelho ideológico do Estado em suas bases capitalistas.

Para expressar a construção histórica de uma escola calcada pela dualidade entre trabalho e instrução, Saviani explicita as ponderações de Baudelot e Establet sobre a escola capitalista na França, destacando:

Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo. (BAUDELOT & ESTABLET, 1971, p. 298 apud SAVIANI, 2007, p.157).

Pode-se afirmar que a subordinação da educação aos interesses do Capital adquire formato dentro de cada processo histórico e se expressa pela nítida diferenciação entre uma educação para as classes dominantes ou dirigentes e outra para a classe trabalhadora. Essa

dualidade foi possibilitada pelo advento da sociedade de mercado e a consequente instituição do sistema capitalista, que estruturou as relações sociais não mais pelas trocas baseadas em necessidades vitais, mas pelas pautadas pelo consumo.

Esse critério moldou as relações de produção e consequentemente as relações sociais, dando forma a uma sociedade complexificada e erigida por inúmeros códigos de conduta pautadas pelo sistema jurídico que norteará as relações sociais. Aqui se referendarão as bases de uma escola que será instituída formalmente pelo Estado como forma de inserir o conjunto social minimamente no domínio da cultura intelectual. Saviani (2007b) ressalta que o advento da Revolução Industrial possibilitou a instituição de uma ordem social onde o papel da escola será preponderante para a difusão e acomodação do sistema.

A progressiva transferência do trabalho manual para as máquinas e a consequente simplificação do trabalho, dando origem a uma forma de trabalho abstrato² completamente destoadada do trabalho artesanal, no qual o indivíduo tinha o domínio completo daquilo que era produzido, possibilitou à máquina a materialização das funções intelectuais no âmbito da produção.

Saviani (2007 b, p. 159) reitera que “se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola”. Ele segue sua análise afirmando que o impacto da Revolução Industrial fez com que os principais países organizassem sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Assim expressa o autor: “portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (p.59).

O modelo de sociedade burguesa foi difundido por meio da generalização da escola básica. Com a eliminação de qualificação específica e a simplificação do trabalho, cabia a escola oferecer minimamente uma formação geral. Contudo, Saviani (2007b) afirma que os impactos da Revolução Industrial, ao demandar a partir das necessidades da produção uma progressiva especialização, colocaram em cheque esse modelo de educação burguesa, concebido para separar instrução e trabalho produtivo.

² Para melhor apreciação do termo, conferir: Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V.12, n.34 jan./abr.2007b.

O desenvolvimento do processo produtivo e a necessidade de formação mais específica para atender à produção direcionou, de alguma forma, a escola a ligar-se ao mundo da produção. Deste modo, o sistema de ensino caminhou para uma formação geral e uma formação profissional. Saviani aborda essa temática, elucidando, a saber:

Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade. (SAVIANI, 2007b, p. 159).

Sabe-se, no entanto, que o modelo de educação básica pensada pela burguesia para a formação do conjunto social, não ultrapassou a dualidade estrutural entre uma formação propedêutica e uma formação profissional, isto é, uma formação que requeria o domínio teórico integral, destinado a grupos privilegiados e uma formação voltada para práticas manuais destinadas às classes subalternizadas, a partir de uma formação limitada ao exercício de tarefas para as quais não era necessário um saber teórico integral. Frigotto (1995, p. 34) esclarece esse ponto afirmando:

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes.

Frigotto segue a análise ao afirmar que a fragmentação e a segmentação servem para moldar um formato de educação que atende aos interesses do capital, ao dizer que a estruturação dos sistemas educacionais defende um caráter dualista de educação. Como ideia chave para sua argumentação o autor cita Desttut de Tracy:

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir. (DETTUT, 1908, apud FRIGOTTO, 1995, p. 34).

As transformações perpetradas pelas revoluções burguesas, que trouxeram no seu âmbito ideias de universalização, laicidade e educação pública, possibilitaram o acesso da classe trabalhadora de maneira formal e institucional a esses espaços. Entretanto, como mencionado acima, a escola pública surge para cumprir um papel de subordinação nas

relações pautadas pelo capital. A universalização do ensino surge como prerrogativa advinda das necessidades do modo de produção capitalista.

Assim, essa educação é concebida em sua estrutura e intenção voltada para as finalidades do mundo do trabalho produtivo, não possibilitando uma identidade entre trabalho e educação, aqui entendendo o trabalho como princípio educativo e fundamental para uma formação integral do ser, este cumprindo uma função que ultrapasse a mera aquisição de práticas laborais como condição precípua para se inserir no âmbito das relações de produção. Há de se ressaltar que a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente pela classe trabalhadora, cumpria tão somente o papel de fazê-la adquirir habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento produtivo, bem como de adequar as massas às relações sociais, econômicas, políticas e culturais referendadas pelo sistema em cada período histórico.

Mais uma vez referenda-se Saviani (2007b, p. 159) por sua exposição clara do modelo de educação burguesa e sua dualidade de classe, ao ponderar que:

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Como se vê a dualidade que estruturou a educação aliava-se diretamente à origem social, à classe social que determinava o lugar que cada um ocuparia em uma organização social, moldando, a partir de interesses de um grupo, toda a estrutura social e econômica em cada período histórico. Como uma das dimensões da vida social, a educação se constituirá como um importante espaço de enfrentamento da sociabilidade burguesa, mesmo com a marca de subordinação dos processos educativos aos ditames de grupos que se apropriaram das riquezas produzidas coletivamente pela classe trabalhadora.

A educação se constitui historicamente como campo de disputas hegemônicas. Ela nasce na e para as relações sociais, sendo uma atividade eminentemente social e histórica, configurando-se dentro das relações sociais e para as relações sociais. É dentro desse processo contraditório que emergirão forças sociais que farão o contraponto a processos educacionais que reiteram as relações desiguais propostas pelo capital.

A construção de alternativas ao modelo burguês de educação passa diretamente pelo entendimento da relação entre trabalho e educação. Como mencionado no início do capítulo, a perspectiva de trabalho rompe com a concepção burguesa de trabalho e liga-se ao fundamento ontológico do ser social. Por sua vez, a educação é pensada como uma das dimensões desse ser, que construiu historicamente a generalidade humana.

O trabalho é a base do princípio educativo. Essa concepção possibilita entender as várias nuances da educação burguesa, pensada para a formação de uma sociabilidade moldada pela relação de consumo, como também constrói tanto na teoria quanto na prática possibilidades de uma ação educativa emancipadora.

Sabemos que o modelo de educação instituída pelo Estado para as camadas subalternizadas pressupõe o adestramento do indivíduo e a funcionalidade de um modelo social coeso e sem contradições. Cada um cumpre sua função social específica, e a produção molda essa estrutura.

Pontua-se que a necessidade da produção permitiu o surgimento da especialização, levando a estrutura da escola básica burguesa a se bifurcar entre dois modelos. A educação profissional emergirá das necessidades da produção. Entretanto, não será concebida para uma formação integral do indivíduo, aliando conhecimento propedêutico e formação profissional. A profissionalização foi concebida para o “adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2007b, p. 161).

A partir da luta de classes e das contradições do capital delimitadas na obra de Marx e Engels, desenvolveram-se diversas contribuições para a construção de um modelo de educação voltada para a classe trabalhadora, a partir de pressupostos de uma formação que unia trabalho intelectual e trabalho material. Ymanoe (2009) ressalta tal prerrogativa ao abordar o pensamento de Lombardi (2008), que explicita as principais contribuições de Marx e Engels na construção de perspectivas de educação voltada para a classe trabalhadora. Assim se expressando:

O autor cita que Marx e Engels constituíram uma crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional defendida e realizada pela burguesia. Esses autores também discutem a relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação, enfatizando ser fundamental desvincular tais elementos do caráter de serviço ao capital, constituindo-se, ao contrário, como instrumentos de luta da classe trabalhadora. Marx e Engels defenderam, ainda, uma educação comunista e a formação integral do homem, de forma que articulasse o fazer e o pensar. (YMANOE, 2009, s/n).

O processo de construção do pensamento crítico da classe trabalhadora, passa por um modelo de ensino que dê condições a uma formação integral do indivíduo. As contradições advindas do mundo da produção e o modelo de educação concebido a partir de necessidades do mercado e para aquisição de habilidade específicas, reiteram os valores de uma sociabilidade burguesa. Assim a desconstrução dessa estrutura social e econômica está articulada ao fim do modelo burguês de educação e a articulação de formas de ensino pautada nas necessidades concretas da classe trabalhadora e em sua emancipação.

1.4 Modelo de escola unitária de Gramsci

A educação como princípio educativo, postulada em Gramsci em seu modelo de escola unitária³, funda-se nos preceitos da obra de Marx e Engels. Aqui se encontram as referências de uma escola pensada para a classe trabalhadora. Segundo Nosella (2012), Gramsci a partir da relação de classes no âmbito do sistema produtivo, esclarece que a escola se constitui para dois tipos de classes de cidadãos, forjando o que ele chamou de escola interessada e escola desinteressada. O autor expressa a dualidade entre a escola desinteressada do trabalho e a escola interessada do trabalho ao afirmar:

[...] a existência de dois tipos de escola para dois tipos de classes de cidadãos: a escola desinteressada-do-trabalho, para a elite, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais. (NOSELLA, 2012, p. 27).

Para romper com esse sistema dual de escola, Nosella (2012) esclarece que Gramsci concebe um modelo de escola unitária “desinteressada”. Por ela, a educação voltada para a classe trabalhadora deve ter um caráter unitário, isto é, uma formação pautada no trabalho como princípio educativo, e não para o acúmulo de conhecimentos e habilidades no âmbito das relações de produção. Nosella (2012, p. 27) segue a análise:

Portanto, para Gramsci, o termo 'desinteressado' conota um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Em outras palavras, uma escola 'desinteressada-do-trabalho' é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração,

³ A discussão acerca da escola unitária pode ser verificada no Caderno 12, um dos Cadernos do Cárcere, de Antonio Gramsci

precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso.

Nosella (2012) ao expressar o pensamento de Gramsci, como bem pontuado, almejava, a partir de sua concepção de escola unitária, uma formação que agregasse o trabalho intelectual e o trabalho material, isto é, uma formação geral e uma formação profissional. Tal concepção buscava romper com a concepção de escola burguesa, onde a formação profissional destinava-se a uma especialização no mundo da produção, dissociada do conhecimento dos processos produtivos. A institucionalização da escola unitária de Gramsci é assim expressa:

de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1975b, p. 1531, apud NOSELLA, 2012, p. 27).

A escola unitária concebida por Gramsci tem, em sua essência, o trabalho como princípio educativo. Aqui se reitera a fundamental importância de um modelo de educação que pensa o indivíduo a partir de uma formação integral e responsável por sua historicidade. O desvelar das categorias trabalho e educação, bem como o entendimento do trabalho como princípio educativo e sua relação direta com a concepção de escola unitária postulada por Gramsci, são imprescindíveis para a construção das ponderações que se farão sobre os documentos de planejamento do IFB. Só será possível identificar suas nuances e para qual perspectiva caminha, a partir da delimitação clara do modelo de educação que se almeja.

Reitera-se que é por meio dos processos educativos que os conhecimentos sistematizados pelos/as homens/mulheres ao longo da história moldam novas gerações. É por ela que o conjunto social tem acesso ao mundo da produção material e simbólica (ideias, valores, concepções, etc). É também nesse formato de educação que novos ou velhos paradigmas capitalistas são resignificados como forma de adequar às massas as demandas do sistema. Logo, a educação, como uma das dimensões da vida social, se constituiu como um dos campos de dominação das ideias de grupos específicos em uma sociedade de classes. Entretanto, como a realidade é contraditória, sendo as relações sociais impregnadas do agir do/da homem/mulher sobre essa realidade, essa mesma educação que aliena, também é o campo das possibilidades e transformações.

Os processos educativos são construções do/da homem/mulher, seus valores, suas demandas e expectativas. A educação é uma das expressões sociais que pode construir

possibilidades de transformação da realidade. Inúmeros são os pensadores que buscam pensar uma educação de fato comprometida com a classe trabalhadora, que pensam a educação, não como processo mecânico de desenvolvimento de potencialidade, mas identificada com o processo de autoconstrução humana, isto é, uma prática segundo a qual os homens estão se construindo ao longo do tempo, como bem sintetiza Saviani (2007b, p. 152): “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Conclui-se este capítulo afirmando os obstáculos para a concretização de uma educação pautada em tais princípios. A escola unitária por si só não transformará toda uma sociabilidade construída pela esfera da produção, onde a naturalização das relações desiguais de classes é uma prerrogativa social. Entretanto, são as práticas educativas concebidas a partir da autoconstrução humana que permitem um caminhar e um almejar de um modelo de educação pautada no trabalho como princípio educativo. Nosella (2012) aborda em suas apreciações que Gramsci, “sabia que nenhum projeto pedagógico, nem sequer o da escola unitária, por si só romperia a barreira da injustiça social.” Por isso, segundo esse autor, Gramsci, “afirma que também a sociedade de classes precisa implementar um projeto político que a torne social e culturalmente cada vez mais unitária. Ou seja, o projeto político geral e o pedagógico crescem juntos, caminham *pari passu*” (NOSELLA, 2012, p. 26).

No capítulo que segue, serão tratadas as tendências históricas da educação profissional no Brasil. É relevante a afirmação de Gramsci ao pontuar a necessidade de um projeto pedagógico e projeto político para as classes sociais que a torne cada vez mais unitária. A delimitação desse capítulo mostrará, por meio da construção histórica da educação profissional, a estreita relação entre o formato de educação profissional pensada pelas elites e os arranjos produtivos de cada período, e como esses foram pensados em estreita conexão entre um projeto pedagógico burguês e seu projeto político de apropriação do Estado e reprodução de sua sociabilidade em todas as esferas sociais.

CAPITULO 2

TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

É relevante identificar, a partir da trajetória histórica da educação profissional no Brasil, as tendências presentes nas inúmeras diretrizes que conceberam o modelo de educação profissional nos seus 107 anos de história. Esta análise contribuirá para melhor entendimento dos caminhos adotados pela educação profissional, e de que forma eles são determinados pela situação política e econômica do país no decorrer de nossa história.

2.1 Trajetória histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil

O marco inicial são os primeiros anos da República Velha (1889-1930), que na aparência, se mostram como um despertar de um novo rumo para o país, ao romper com as estruturas pautadas sob as bases de uma monarquia escravista. Entretanto, a história mostrará que a mudança do sistema político, na verdade, representou na prática mudanças que pouco modificaram a vida da grande maioria da população, uma vez que os tradicionais grupos oligárquicos continuavam como dirigentes máximos do país, sem nenhuma mudança na ordem social e econômica.

As transformações na história social, política e econômica do país que marcaram esse período, precisam ser apreendidas para além da aparência. As mudanças no âmbito econômico se expressam em todas as instâncias da esfera social, aqui brevemente sintetizadas: processo de substituição da mão de obra escrava pela força de trabalho livre e o consequente processo de assalariamento dos trabalhadores nos principais centros urbanos. Tal processo foi impulsionado pelo incremento do lucro do café e por uma gradativa ida de seus capitais para o desenvolvimento industrial, o que possibilitou a formação de uma burguesia, que incrementava suas atividades com o desenvolvimento do mercado interno.

Essa configuração possibilitou um movimento social das camadas pauperizadas para as zonas mais desenvolvidas do país, em busca de melhores condições de vida e trabalho. Essa “nova modernidade” advinda das relações de produção capitalistas trouxe também inúmeros problemas sociais à nascente população urbana. A crise habitacional, saneamento básico, epidemias e desemprego faziam parte do cotidiano dos centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo.

Esses problemas passaram a fazer parte da pauta do governo republicano, que passou a buscar soluções para diminuir seus efeitos. Entretanto, as saídas encontradas por parte do poder público estavam longe de resolver os problemas concretos da ampla maioria da população. A adoção dessas medidas buscava adestrar as massas, que passaram a fazer parte das zonas urbanas e eram vistas não como um problema social advindo do modelo agroexportador e concentrador de renda, mas como um problema de saúde pública.

Ocorreram inúmeras tentativas de higienização social das camadas empobrecidas. É notória, nesse período, a campanha de vacinação, que culminou na Revolta da Vacina em 1904⁴. Essa revolta surge contra as campanhas obrigatórias de vacinação, mas trazem no seu contexto o descontentamento das classes subalternizadas de trabalhadores à mercê do Estado. Para expressar essa conjuntura, que marcou a realidade brasileira durante todo o período da República Velha, Silva e Barbosa (2005, p. 25 e 26) expõem a situação da crise habitacional na capital federal, segundo eles:

A crise habitacional era todavia, completamente ignorada pelo poder estatal. Quando Pereira Passos, o prefeito “bota abaixo” que governou a capital federal entre 1902 e 1906 iniciou a sua reforma urbana, os cortiços e casas de cômodos eram cada vez mais escassos e os morros pareciam ser a principal saída para a população pobre que aumentava a cada dia.

É nesse quadro social e econômico que emergirão as primeiras formas de educação profissional no Brasil sob a responsabilidade do Estado. A saída encontrada pelo Estado se configurou em uma política preventiva e higienista para conter desocupados e oportunizar, por meio da qualificação profissional, mão de obra para as fábricas dos centros urbanos.

Pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram instituídas, nas capitais dos Estados da República, as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), com a criação de 19 escolas de artes e ofícios, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. A importância das EAA apontava para a possibilidade de inserção social dos “menores” pobres, a partir do trabalho.

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora de formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2002, p. 27 apud YAMANOE, 2009, p.9).

⁴ Para aprofundamento consultar: CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: Cortiços e Epidemias na Corte Imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (p. 15-59).

A perspectiva moralista e higienista do trabalho estiveram presentes nas Escolas de Artes e Ofícios, visto que estas eram destinadas aos chamados “desvalidos da sorte” e pobres, como evidencia o trecho acima. Posteriormente, no processo de transição do modelo agroexportador para o modelo industrial, durante a Era Vargas (1930 - 1945), o cenário econômico brasileiro foi guiado por uma política econômica desenvolvimentista.

A conjuntura aumentou a necessidade de formação profissional para atender às demandas do mercado que se diversificava. No governo Vargas, foi promulgado novo Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, que promoveu a mudança de nomenclatura dos Liceus para as Escolas Industriais e Técnicas (EIT), apoiado pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Esses decretos pouco mudaram a orientação da educação profissional. Frigotto (1995, p. 45) afirma que durante o período Vargas a perspectiva moralista e higiênica de trabalho permanece inalterada, sendo “reiterada pela igreja católica com o apoio do governo Vargas, nos círculos operários, como antídoto do perigo comunista”.

A estrutura dos cursos ofertados buscava atender às necessidades do processo produtivo e com raras possibilidades de acesso ao ensino superior. Em 1932, além do curso primário, havia o curso rural e o curso profissional, e também o curso ginásial com opções entre normal, técnico comercial e técnico agrícola. Cabia aos grupos privilegiados o ensino primário, seguido do ensino secundário e pelo ensino superior. Percebe-se a dualidade nessa proposta, ao destinar para os trabalhadores um ensino voltado para a aprendizagem de ofícios manuais, enquanto para os grupos privilegiados uma formação superior. Sobre a orientação de uma educação dualista no período Vargas, as autoras Ciavatta e Ramos (2011, p. 29) afirmam:

Esse processo é reiterado na República desde os primórdios e ganha uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo, nos anos 1940. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação.

Na década de 1950, a trajetória da educação profissional segue com novas mudanças, amparadas na política econômica do governo de Juscelino Kubitschek, estruturadas no Plano de Metas, o qual propunha desenvolver o Brasil “cinquenta anos de crescimento econômico em cinco de governo”. No contexto dessa política, a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, transforma as Escolas Industriais em unidades autárquicas, passando

a denominarem Escolas Técnicas Federais (ETF). Em 1961, com o processo de industrialização acelerado, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional à educação profissional, equiparando a educação profissional às universidades.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), é instituída a Lei nº 5.692/1971 tornando obrigatório o ensino profissionalizante para o 2º grau. De maneira compulsória, todo o currículo do segundo grau deveria qualificar para o trabalho. Tal pressuposto atendia à política desenvolvimentista alicerçada no “milagre econômico brasileiro”, que terá curta duração.

O final da década de 1970 é marcado pela crise do capital. Diante de tal crise foram requeridas respostas que decretaram o fim das políticas keynesianas adotadas nos países ocidentais. Essas políticas tiveram como fundamento central a interferência direta do Estado na economia, não só regulando as diretrizes econômicas como incentivando-as diretamente. De modo geral, tais políticas tinham como um dos seus pilares a regulação da economia de mercado com o intuito de manter elevado nível de emprego, ampliação de políticas sociais universais, como educação, seguridade social, assistência médica e política de habitação.

No Brasil, esse período foi sentido como o fim da política desenvolvimentista, que caracterizou os governos ditatoriais da época. Como resultado do novo padrão de sociabilidade capitalista, assiste-se o emergir dos anos 1980 imerso em uma grave crise de desemprego e num processo crescente de desregulamentação da economia e flexibilização das relações e dos direitos sociais.

Essa conjuntura contribuirá para uma nova reformulação no ensino profissionalizante: o caráter compulsório que obrigava todo o currículo de segundo grau qualificar para o trabalho, desaparece com o fim do “milagre econômico brasileiro” e sua política desenvolvimentista, que sustentou o período do mais puro retrocesso político e de liberdades civis. A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, substitui a qualificação para o trabalho, proposta na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, para preparação para o trabalho, desobrigando a habilitação profissional no 2º grau, assim expresso: “poderá ensinar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, p. 56).

A década de 1980 assistiu a uma série de movimentos sociais que lutaram pela redemocratização do país, sob a bandeira das “Diretas Já”. Amplo movimento social

desencadeou a luta pelo direito de escolha direta para presidente da República, a partir da proposta de emenda constitucional apresentada à época pelo deputado Dante de Oliveira, do partido PMDB -GO. Diversos movimentos sociais se aglutinaram por esse ideal, como também por amplas reformas populares e democráticas. No conjunto dessas pautas, almejava-se uma educação que rompesse com as desigualdades de classe em todas as suas expressões.

Ciavatta e Ramos (2011, p.30) expressam o panorama educacional nos anos 1980 no Brasil, ao pontuarem “a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, unilateral e politécnica”. O processo constituinte representou um importante passo de representação da sociedade civil na construção de uma educação pública voltada para os interesses das classes populares. Entretanto, como campo de correlação de forças antagônicas, a nova constituição democrática brasileira (CF/1988) correspondeu também a interesses concretos da burguesia nacional e de tendências conservadoras no seio da sociedade.

No processo que culminou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996, nesses mesmos campos de correlação de forças atuaram grupos que defendiam uma educação pública, universal, idealizada como uma política social, democrática e formadora de cidadãos críticos e promotores de sua historicidade, reunidos, sobretudo, nas entidades que compunham o Fórum em Defesa do Ensino Público e Gratuito.

Grupos, os mais diversos, defendiam um modelo de educação privada, idealizada como política de mercado e voltada para ele, bem como uma educação tecnicista e dualista que concebia a destinação do financiamento público para gerir instituições privadas. Após um período longo de discussões, o texto que deu cores à nova LDB estava permeado não pelas propostas do Fórum em Defesa do Ensino Público e Gratuito, mas pelo ideário neoliberal. Na política educacional, prevaleceu o caráter econômico de mercado, o que caracterizou o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1998-2002).

No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p.30).

Seguindo a lógica de ajustes no âmbito educacional foi instituído o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que implementou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Dele pode-se inferir:

A separação entre educação geral de nível médio da formação profissional; o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada. O PROEP tem por objetivo, numa primeira etapa, o financiamento de 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, cuja finalidade é a transformação e reforma de unidades existentes, ou a construção de novas unidades, sendo que 40% dos recursos do programa são destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado "segmento comunitário", no qual se incluem as iniciativas privadas (nessa categoria estão contemplados projetos de empresas privadas - educacionais ou não -, de associações patronais do campo industrial, agrícola e de serviços e do sistema S, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT), ONG's e instituições da esfera municipal (CHRISTOPHE, 2005, p. 12).

Ciavatta e Ramos (2011, p.30) reiteram que a desvinculação do ensino médio proposta por meio desse decreto se destinava a currículos baseados em competências. Essas competências seriam “comportamentos esperados em situações de trabalho”. As autoras asseveram que, “Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade” O referido decreto revela uma concepção de educação profissional que dialoga historicamente com uma concepção dualista de educação e de sociedade. A proposta evidencia que o foco é a produção e não o sujeito, e o primordial é adquirir competências que contribuam para adequar o indivíduo aos processos produtivos. Percebe-se uma reiteração das teorias do desenvolvimento em voga no Brasil durante o período ditatorial, no chamado milagre econômico brasileiro. Frigotto (1995, p. 41) explicita essa teoria:

[...] a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

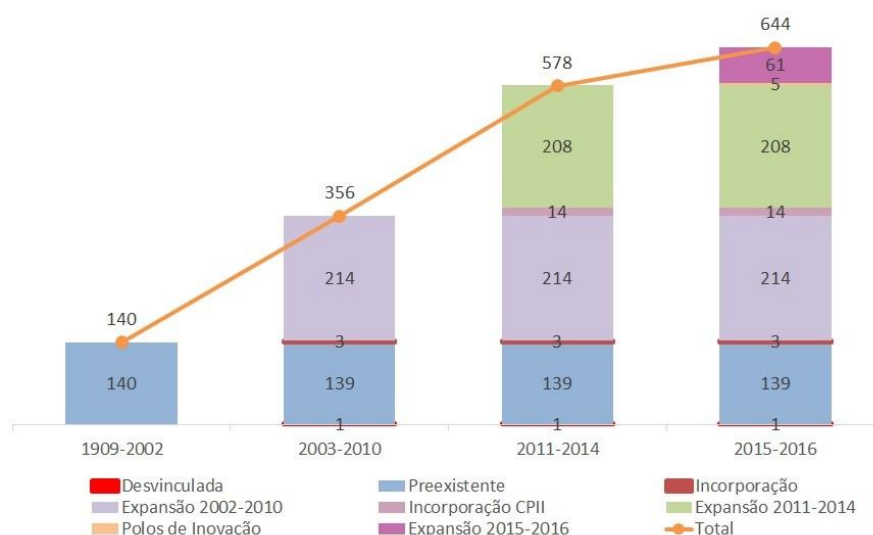
Nesse percurso da educação profissional, durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), o principal instrumento regulatório da educação profissional do governo anterior (de FHC) foi substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Mas, as políticas de educação profissional processaram-se mediante

programas focais, e mais uma vez o centro do processo educativo não era o sujeito, mas as necessidades da produção.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, deu mais um passo na trajetória da educação profissional, ao possibilitar que os Centros Federais de Educação Tecnológica fossem convertidos em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), espalhados não apenas nas capitais, mas em várias cidades do interior, compondo o cenário atual do percurso do ensino técnico no país. Em 29 de dezembro de 2008⁵, 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETS), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os gráficos, retirados do portal do MEC mostram a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

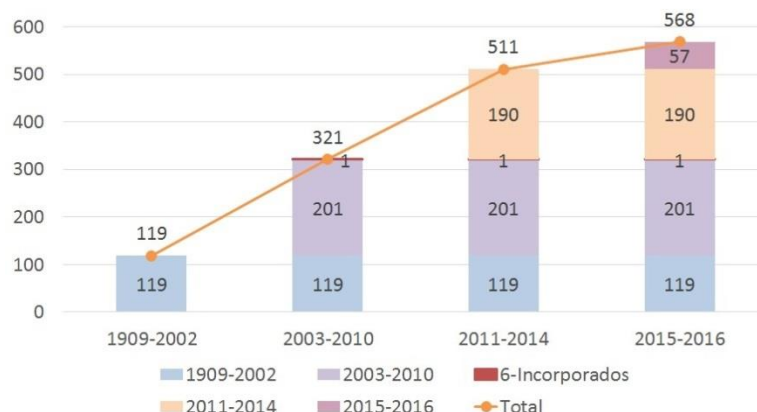
Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>

⁵ Informação retirada do portal da Rede Federal de Ensino do Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 16 de outubro de 2016

Gráfico 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>

Observa-se em ambos os gráficos que de 2002 em diante há um processo de reordenamento e expansão da educação profissional no Brasil agregada em torno dos IF's. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tornou os institutos federais, em seu artigo 1º, órgãos possuidores de “natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008). Com a publicação da referida lei, os IF's equiparam-se, de certa forma, às Universidades Federais, como demonstra o texto da Lei nº 11.892, Art. 7º, inciso VI, que trata dos cursos a serem ministrados em nível superior, como cursos superiores em tecnologia, licenciaturas, bacharelados e engenharias, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A ampliação da rede de ensino de educação profissional, bem como o aporte de recursos investidos nessa área, representaram um grande passo de consolidação da educação profissional no Brasil. Porém, é fundamental compreender a natureza e as diretrizes que orientam as perspectivas de educação para esse segmento educacional. É notório que a educação profissional no país, caminhou historicamente em parceria estreita com uma política dualista de educação, atendendo às camadas populares como forma de qualificá-las para as necessidades básicas da produção. Dessa forma, se faz necessário uma análise dos processos que contribuíram diretamente para “novas” perspectivas na educação brasileira, consubstanciadas na contrarreforma da educação e suas implicações para a educação profissional, assim expressos no próximo item.

2.2 A contrarreforma da educação e suas implicações para a educação profissional

Para entender o processo que resultou na contrarreforma da educação brasileira nas últimas décadas, é fundamental refletir sobre as diretrizes políticas e econômicas pensadas pelos organismos internacionais, no contexto do ideário neoliberal, tanto para os países centrais, quanto para os países de capitalismo dependente, como o Brasil.

Os novos preceitos que orientaram as mudanças na educação brasileira no início dos anos 1990 e no começo do séc. XXI, foram mecanismos elaborados pela burguesia como forma de subestimar os efeitos da crise estrutural do sistema capitalista que marcou os anos 1970, é o que afirma Lima (2007, p. 21):

A crise estrutural do capitalismo que se adensou na década de 1970, marcada por uma profunda recessão e combinando baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, impulsionou a burguesia internacional à elaboração de estratégias de enfrentamento a essa crise que articulassem as seguintes dimensões: a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade.

Lima (2007) explicita que tais processos fundamentam o projeto hegemônico de globalização econômica e da sociedade da informação propagados pelos sujeitos políticos do capital. Assim, a concepção de educação expressa nos dispositivos legais implementados na década de 1990 e estruturados atualmente se inserem no contexto da hegemonia das políticas neoliberais, e ganham novas roupagens à medida que as contradições do sistema se acirram no decurso da história.

Para esse autora, trata-se de garantir, para a burguesia, por meios legais, através do Estado, bases concretas para a dominação. Constata-se um consenso de classe que visa ao esvaziamento das lutas sociais e, sobretudo, à formação de gerações que acreditem serem os valores burgueses os valores do conjunto social.

De tempos em tempos, o sistema capitalista se depara com obstáculos cíclicos, que impedem ou dificultam novos nichos de lucratividade. E para manter-se fiel à lógica da lucratividade, o sistema procura descobrir novos horizontes de exploração.

Um dos fundamentos do neoliberalismo é a defesa da redução do papel do Estado no atendimento de demandas da classe trabalhadora. Sobretudo, busca-se tornar mercadorias aquelas áreas que atuam diretamente na implementação de direitos universais, como saúde e educação. Essa busca pela redução do direito universal no que se refere às políticas sociais

se moldam a cada contexto histórico e podem diminuir ou aumentar dependendo da correlação de forças na relação Estado e sociedade.

As diretrizes implementadas na política de educação no Brasil nos anos de 1990 são expressões das novas configurações do capital no contexto mundial. O reordenamento da educação brasileira foi fundamental para inserir o Brasil nas “novas” engrenagens de uma sociedade regida cada vez mais pelo chamado mundo do conhecimento e de novas tecnologias. Foi se valendo dessa maquinaria que as políticas educacionais foram implementadas, como forma de inserir a sociedade brasileira na dinâmica da mundialização do capital. O Brasil buscou adequar-se à nova ordem mundial num diálogo direto de subalternidade ao capital internacional. Cada vez mais busca-se uma “nova” sociabilidade alicerçada em valores pautados pelo individualismo, em que o conhecimento se converteu em mercadoria a ser apropriada, com o objetivo primeiro e último de capitalizar mais lucros. Afirma-se, entretanto, que a aparência do novo encobre os velhos preceitos de uma sociedade de classes. Vende-se a imagem de que as mudanças sentidas nas sociedades contemporâneas não podem mais ser apreendidas pela relação capital e trabalho. Trata-se de interpretação alicerçada no processo de esvaziamento dos antagonismos de classes, com objetivo primordial de promover uma conciliação entre grupos sociais que historicamente são antagônicos, pois os interesses do capital jamais se conciliam com os interesses da classe trabalhadora.

2.3 Influência dos organismos internacionais na reforma da educação brasileira

Foi nessa conjuntura hegemônica do capital que emergiram novas orientações para a política de educação no Brasil, justificadas como fundamentais para inserir os países periféricos na “nova ordem mundial globalizada” e na sociedade da informação. Os organismos internacionais tiveram papel preponderante em articular e propagar esse novo formato de dominação proposta pelo capital. De acordo com Lima (2007, p. 51):

A mundialização financeira e a mundialização de uma nova sociabilidade burguesa são duas faces de um mesmo projeto de dominação, que se apresentam na imediatez a partir da aceitação globalização econômica ou da constituição de uma nova sociedade, a sociedade da informação. O papel dos organismos internacionais na elaboração e difusão dos valores e concepções que constituem este projeto de dominação tem sido fundamental. As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital – Grupo BM, Unesco e, mais recentemente, a OMC – vêm orientando um novo conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo.

A autora segue afirmando que o predomínio desses organismos internacionais na defesa do novo projeto burguês de sociabilidade pauta-se nos marcos do embate capital e trabalho:

a – as políticas destes organismos são elaboradas a partir do binômio pobreza-segurança. Elas têm como função criar uma imagem de que existe a possibilidade de integração dos países periféricos na nova (des)ordem mundial....

b – as políticas destes organismos reafirmam a promessa inclusiva da educação. Diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, o projeto hegemônico reivindica a inevitabilidade da realização da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pauperizados da população.

c – A educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional. (LIMA, 2007, p. 51 e 52).

Sobra aparência de combate à pobreza, tais diretrizes na verdade encobrem uma política destinada ao alívio das desigualdades sociais, sendo fundamentais para manter o sistema em segurança e sem possibilidade de rompimento em sua estrutura social, uma vez que a base de distribuição do total das riquezas produzidas pela classe trabalhadora continuam concentradas nas mãos de grupos privilegiados, perdurando as diretrizes que fundamentam as desigualdades de classes.

A educação tornou-se um fator primordial na estruturação desse projeto, foi um dos braços do Estado usado para manter o controle social, ao viabilizar políticas de inclusão pela educação dos segmentos subalternizados.

Assiste-se, segundo Lima (2007), à retomada da teoria do capital humano, muito em voga na década de setenta, onde a educação foi utilizada como fator de reprodução da capacidade produtiva dos trabalhadores, a partir da noção de habilidades e competências para o mundo do trabalho.

Para Lima (2007, p.52). a reforma educacional implementada por esses organismos internacionais só foi possível pela desconfiguração do “bem público”, ao defenderem que, como “as instituições públicas e privadas prestam serviços públicos, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para o financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas”

O conceito de público e privado se misturam e se configuram sobre o status de público não estatal. Dessa forma, o Estado transfere suas funções para organizações de

cunho privado e repassa dinheiro público para a esfera privada, fomentando uma sistemática de privatização da educação pública.

O capital e o domínio burguês se adequam as conjunturas históricas de seu tempo e buscam perpetuar a dominação de classe, ora pelo uso da força, ora pela política de conciliação, sendo a correlação de forças o determinante para avanços ou retrocessos. O limiar dos anos de 1990 trará novas perspectivas para a mundialização do projeto neoliberal. Se no início dos anos noventa, as diretrizes de orientação dos organismos internacionais se respaldavam pelas resoluções previstas no Consenso de Washington⁶, agora a nova face do capital era identificada pela “terceira via”.

Por essa via, nem o neoliberalismo nem o socialismo poderiam mais pensar um modelo de sociedade ambas as teorias falharam. A primeira não conseguiu conciliar desenvolvimento e redução da desigualdade; e a segunda, por sua vez, pautada em uma perspectiva de classes antagônicas e na concepção do homem como ser que interfere diretamente na realidade, que é responsável por sua historicidade. É improvável que tais teorias se concretizem, com sucesso, na nova sociabilidade, que se constrói não mais pela relação capital e trabalho, mas pela sociedade do conhecimento.

A terceira via surge como possibilidade de pensar um capitalismo humanizado ou reformado. Lima (2007, p. 58), ao delinear seu surgimento, argumenta:

[...] intelectuais orgânicos da burguesia constroem um processo de ideologização maciça sobre a possibilidade de um capitalismo humanizado ou reformado, um projeto político identificado ora como Terceira Via, ora como nova social-democracia, nova esquerda, centro-esquerda, social-democracia modernizadora ou governança progressista.

A terceira via se apresentará como alternativa viável moderada propondo repensar as relações sociais, econômicas e políticas do sistema capitalista, a partir de diretrizes de conciliação entre capital e trabalho. O individualismo, o mercado, o Estado e a sociedade civil terão novas funções no capitalismo humanizado.

O “novo individualismo” se fundamenta na participação dos indivíduos a partir da cooperação em sociedade. A solidariedade entre os pares será estimulada. Todos são responsáveis pelo ordenamento e bom funcionamento do conjunto social. Caberá ao mercado,

⁶ Para mais informações sobre o Consenso de Washington indica-se o livro *Contra – reforma na educação superior: de FHC a Lula*. Lima, 2007, p. 53.

não mais se autorregular. Com o auxílio do Estado, poderá atuar tanto na criação de riquezas quanto no investimento social, com “uma sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público” (GIDDENS, 2003, p.120 apud LIMA, 2007, p.62).

O papel do Estado nessa nova configuração é regular as relações sociais e econômicas. Ele deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social. Por sua vez, a sociedade civil se constitui “como espaço de ajuda mútua, de solidariedade, de fundamento da cidadania e de diluição das fronteiras entre público e privado...” (GIDDENS, 2001, p. 29 apud LIMA, 2007, p.63). A delimitação dessa conjuntura evidencia que a educação possui papel imprescindível na formação dessa nova sociabilidade. “Educar no sentido restrito da educação escolar, como formação técnico-operacional e ético-política do novo trabalhador-cidadão e, em sentido amplo, para a coesão social, são tarefas da Terceira Via no novo milênio”. (LIMA, 2007, p. 64).

A conjuntura exposta contribui para esclarecer os direcionamentos implementados no reordenamento da educação pública no Brasil. A partir das novas injunções mundiais do capital, a educação assume todas as posições e orientações dos organismos internacionais, voltando-se para um pragmatismo de mercado. Ela é concebida a partir da ênfase do conhecimento aplicado de forma utilitária, por meio de um ensino aligeirado, formação curta, informação massificada e pautada em habilidades e competências do indivíduo. As novas orientações dos organismos internacionais, em parceria com o capital nacional e internacional, foram implementadas em todas as etapas da educação brasileira.

2.4 Reforma da educação no governo Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva

É notório que o campo da educação em tempos de crise capitalista se constituiu em potencial instrumento para capitalizar lucros. A investida do capital sobre a educação ocorreu tanto na reprodução dos fundamentos burgueses, na formação escolar dos segmentos subalternizados, como também na mercantilização de suas instâncias. Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que o processo de privatização da educação encontrou fundamentos legais. Nesse período, foi implementada a primeira geração de reformas neoliberais, em perfeita sintonia com orientações dos organismos financiadores do grande capital.

Nesse tempo de governo do PSDB, foi aprovado o Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado para a administração pública e gestão. O Plano Diretor foi fundamental para a privatização da educação brasileira, ao identificá-la como um serviço público não estatal. Por ele:

O Estado deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, pela produção de bens e serviços, para exercer a função de regulador desse desenvolvimento, transferindo a responsabilidade pela sua execução para o setor privado, por meio da política de privatização, e para o setor público não-estatal, um setor parcialmente subsidiado pelo Estado e que executaria serviços não- exclusivos do Estado.(LIMA, 2007, p. 98)

As delimitações desse plano traduzem claramente a forma como as orientações propostas pelos organismos internacionais, sob a bandeira de um capitalismo humanizado, foram implementadas durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). É a partir desse contexto que se desencadeia um amplo processo de privatização da educação superior, com fundamento em dois pontos: diversificação dos IES e dos cursos e diversificação de suas fontes de financiamento. Lima (2007, p.141) delinea esse processo: “a desresponsabilização do Estado com a educação superior ocorreu por meio da redução de verbas públicas para seu financiamento e, simultaneamente, por meio do estímulo ao empresariamento deste nível de ensino”.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2006 e 2007- 2010) existia a expectativa por parte dos setores ligados aos movimentos sociais e representantes de organismos ligados à educação que novos caminhos seriam traçados. Entretanto, o modelo de privatização construído nos anos anteriores foi mantido e em muitos aspectos aprofundado. Lima (2007, p.152) afirma que houve um aprofundamento do padrão dependente de educação superior, expressas nas seguintes pautas:

- a) o estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e a execução da política educacional brasileira: do combate ao analfabetismo à implementação da educação fundamental, do ensino médio e da educação superior e
- b) a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros ,estimulando a utilização da educação superior à distância.

Com essas condições, assiste-se à segunda geração de reformas neoliberais. Prosseguiu-se com medidas de complementariedade ao que foi criado pelo governo anterior, com progressiva diminuição dos espaços de atuação do Estado para que esses fossem ocupados por empresas privadas.

As estratégias construídas para o desmantelamento da educação superior foram apresentadas para a sociedade como um grande avanço, ao defenderem que por ele, haveria democratização do acesso à educação aos segmentos sociais que historicamente foram afastados desses espaços. Programas como Prouni⁷, Fies, o Reuni, a política de cotas, as universidades tecnológicas, os cursos ou ciclos de formação geral e de formação profissional e a educação profissional e superior à distância possibilitaram, sim, avanços pontuais no acesso aos grupos sociais subalternizados, mas sob quais condições e de que forma?

Estes processos se deram a partir da ênfase em um conhecimento aplicado de forma utilitária, por meio de um ensino aligeirado, formação curta, informação massificada e pautada em habilidades e competências do indivíduo. Conclui-se, como bem pontua Lima (2007, p.190), ao resgatar o pensamento de Florestan Fernandes sobre os princípios do modelo de educação almejada:

[...] identificado na defesa intransigente: de um sistema nacional de educação laica, financiado, implementado e coordenado pelo Estado; da alocação de verbas públicas exclusivamente para a educação pública e gratuita em todos os níveis; e do papel fundamental da educação na ruptura com o capitalismo dependente. [...] sob a condução dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores brasileiros, e reafirmam a bandeira histórica de luta construída pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: educação pública e gratuita, direito de todos e dever do Estado.

No item que segue, discutem-se alguns pontos da educação profissional na perspectiva de contrarreforma da educação.

2.5 Análise da contrarreforma da educação profissional a partir do Decreto nº 2.208/1997 e do Decreto nº 5.154/2004

Esses dois decretos que orientaram as perspectivas de educação profissional no governo Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva são marcados pelo processo hegemônico do capital, que pleiteava a necessidade de adequação da educação e do ensino às tendências de modernização econômica, humanização do capital e redução das funções do papel do Estado, o qual assume o papel de financiador da educação e de sua entrega ao capital privado.

As diretrizes que nortearam a educação profissional se pautaram pela funcionalidade de adequação das massas sociais na dinâmica da globalização, em associação subalterna ao

⁷ A respeito das siglas : Prouni, Fies e Reuni, para maior aprofundamento dos termos, verificar a publicação: Contra – reforma na educação superior: de FHC a Lula. Lima, 2007, cap.04

capital nacional e internacional. Como marco conceitual desse processo, destaca-se o documento produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 1993, intitulado “Modernização Tecnológica e Formação Técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios”, seu objetivo era traçar um quadro da educação profissional no Brasil para futuros projetos na área.

Apesar de reconhecer a qualidade da educação profissional, o estudo apontava para o custo orçamentário para manter os institutos, que não se adequavam às orientações dos organismos internacionais. Nessa perspectiva, a análise produzida pelo ANDES- SN (2005), intitulada “As Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica” sintetiza o documento do IPEA:

Nessa lógica, o documento do IPEA (1993) elegeu como modelo a ser seguido para a educação profissional o “Sistema S” por ter uma estrutura considerada ágil e flexível e que poderia responder e se submeter rapidamente às reconversões e adaptações dos novos paradigmas de mudanças sociais e econômicas. [...] Sugeriu, por fim, que as escolas técnicas deveriam oferecer cursos de qualificação/treinamento de operários, revertendo a tendência então vigente de oferecer, cada vez mais, cursos de nível secundário, superior, às vezes, de pós graduação; essa reversão na oferta, segundo os consultores, ajudaria e melhoraria o diálogo com os setores produtivos. (Grupo de trabalho de política educação – GTPE/ANDES-SN, 2005, p.8).

No início do governo Fernando Henrique, as diretrizes para a educação dialogavam estritamente com as orientações dos organismos internacionais, como se observou na apresentação pelo MEC do documento Planejamento Político Estratégico – 1995/1998. Nele estavam claros os rumos que, em princípio, se transformaram em projetos e programas para área, com relação à rede federal de escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET’s. As orientações evidenciavam a separação da parte profissional da parte acadêmica propunham flexibilização dos currículos para facilitar a adequação do ensino ao mercado de trabalho, da mesma forma estimulavam a parceria entre empresas e escolas, além de estabelecer mecanismos de avaliação e diversificação dos cursos. Tais pressupostos estavam contidos na apresentação do projeto de Lei nº 1.603/1996, que sofreu forte rejeição da comunidade acadêmica e da sociedade. Com uma correlação de forças desfavorável no Congresso Nacional, esse projeto foi retirado de pauta, vindo à tona, novamente, em forma de Decreto.

As diretrizes da educação profissional instituídas no governo Fernando Henrique, pelo Decreto 2208/1997, retomaram os preceitos defendidos no naufragado projeto de Lei nº1.603/1996. Estava selada a política de educação com forte viés produtivista. O decreto

em questão representou um grande retrocesso na educação profissional, ao separar a formação integrada à formação geral.

É oportuno frisar o entendimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 3) ao ponderar: “o Decreto nº. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

O Decreto nº 2.208/1997 é emblemático, ao resgatar um dualismo histórico no ensino profissional brasileiro. A separação entre a formação propedêutica ou a preparação para o trabalho marcam a história da educação profissional desde os seus primórdios. Ela evidencia o predomínio de grupos que historicamente se apropriaram das riquezas produzidas coletivamente e pelo uso da educação para formar o grupo dos dirigentes e o grupo dos dirigidos. Em seu artigo 5º ele institui, para a educação profissional, organização própria e desvinculada do ensino médio. Com a desvinculação entre o ensino técnico e ensino médio, o ensino técnico é ministrado a partir de configurações, como “médio técnico mais cursos distintos, ou posterior ao médio, e cursos de concomitância externa (cursos técnicos ministrados pelos CEFET’s, escolas técnicas e agrotécnicas e o ensino médio em outras instituições de curso médio propedêutico)”. (Grupo de trabalho de política educação – GTPE/ANDES-SN, 2005 ,p. 9).

Além da instituição do Decreto nº 2.208/1997, é emitido o Parecer 16/1999, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que traz as diretrizes curriculares para o ensino técnico. Nele encontram-se os principais determinantes que orientaram os cursos. Esse parecer indica quatro princípios norteadores para o nível técnico: "vínculo com o mundo do trabalho e a prática social"; "a independência e a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico"; "a flexibilidade dos cursos técnicos e seus currículos"; "a polivalência dos perfis profissionais de conclusão". Somam-se a esses, princípios específicos: "competências para a laboralidade (sic)"; "flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização"; "Identidade dos perfis profissionais"; "Atualização permanente dos cursos e currículos"; "Autonomia da escola". (BRASIL, 2001 apud OLIVEIRA, 2004, p.9).

A partir dos enunciados, depreende-se que a mobilidade entre os cursos permitirá ao trabalhador ter mais oportunidades de emprego, pois ele aumentará suas competências

profissionais. A "flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização" dos currículos combatem a ideia de um currículo rígido que impede ao estudante a mudança em cursos de mesma área. Outro ponto sobre o documento refere-se à atualização permanente dos cursos e currículos. Por esta, a escola poderá se adequar às demandas do mercado em estreita parceria com os processos produtivos. Analisando os princípios do parecer 16/99 sobre o ensino técnico, Oliveira (2004, p. 7) conclui:

A educação profissional emergente da reforma não é uma tentativa de maior aproximação com o mercado para adequar-se a este. A educação profissional aqui é o próprio mercado circunscrito pela lei da procura e oferta: o curso só existirá se confirmada a demanda e na condição que lhe aprovar. Considerando que essa demanda pode ser fluida, visa-se à "formação para a laboralidade", no sentido de que o indivíduo "formado" não seja imediatamente desperdiçado pelo "mundo em constantes transformações".

Na mesma linha de pensamento, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 11) seguem argumentando:

A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de "empregabilidade" e "competências" um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação.

É oportuno ressaltar que essas duas citações resumem os propósitos contidos no Decreto nº 2.208/1997: uma educação que expressava a divisão do trabalho ao separar o conhecimento propedêutico da formação para o trabalho, com currículos e propósitos dispares. A finalidade da formação técnica, com foco nas competências e habilidades, voltava-se para uma perspectiva de educação em perfeita sintonia com as diretrizes do mercado, ajustando o trabalhador às demandas da produção. Esse modelo enquadrava-se nas orientações dos organismos internacionais de capitalismo dependente. Era essa a proposta dada aos países periféricos para participar da "sociedade do conhecimento" e inserir-se na nova ordem econômica mundial.

Acompanhando o percurso histórico que inseriu a educação profissional como fundamental para a inserção do Brasil às novas prerrogativas do capital e do mundo do trabalho, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002- 2006 e 2007- 2010) o Decreto nº 2.208/1997 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e

os artigos de 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.

É bom ressaltar que a eleição do referido presidente ensejou o sonho de milhões de brasileiros comprometidos com uma educação pública, laica e universal, a partir de preceitos defendidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que arregimentou em torno de si, movimentos sociais e inúmeros representantes de organizações de docentes que atuaram durante as discussões para a aprovação da Constituição de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Foi de fundamental importância a participação desse fórum na construção e defesa de uma educação popular e nos embates travados nessas duas ocasiões.

A chegada de um presidente comprometido em sua história política com os grupos mais subalternizados, no entanto, não foi sinônimo de mudanças estruturais na educação pública, mesmo com forte pressão da sociedade civil pelo fim do Decreto nº 2.208/1997 e a construção de um modelo de educação profissional voltada de fato para uma formação humana.

O percurso político entre um decreto e outro foi palco de inúmeros conflitos e debates entre forças progressistas e forças conservadoras. Estas defendiam a permanência do Decreto nº 2.208/1997 com mínimas mudanças. A política adotada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva para educação profissional “ representa, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo ” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p.1089). É nesse campo de disputas e assumindo um compromisso de eleição junto à sociedade que o novo presidente revogou o Decreto n. 2.208/1997 e restabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico a partir dos pressupostos contidos no artigo 36 da LDB. Tal decreto surge em caráter transitório enquanto não se construísse uma proposta a partir de amplas discussões, era o que pensavam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1.089). “Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto”.

Os autores seguem afirmando que, transcorrido um ano, a mobilização da sociedade civil foi infrutífera. Houve um redirecionamento da política de educação profissional que a aproximava de preceitos combatidos no antigo decreto. Dessa forma, mesmo com o

restabelecimento do currículo dos ensinos médio e técnico, as diretrizes postuladas pelo MEC foram de adotar uma política de dualidade, ao propor que a política do ensino médio estaria vinculada à Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional.

Nessa linha de pensamento, os princípios que norteariam o ensino médio e a educação profissional não estariam sobre os mesmos preceitos. A formação integrada a partir de um currículo só não foi concretizada. Isso ficou explícito quando a coordenação de política nacional, que tem a prerrogativa de propor diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação foi entregue a esse órgão. Coube ao Conselho Nacional de Educação – CNE a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (BRASIL, CNE, 1998 e 1999), a partir da Resolução nº 01/2005, que auxiliariam as disposições do Decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares, no entanto, mantinham as concepções que orientaram o Decreto nº 2.208/1997. Analisando os referidos decretos em curso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1093) chegam a conclusão de que:

Ao solicitar ao CNE, “em caráter de urgência, manifestação da Câmara de Educação Básica, com vistas à adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à Educação Profissional Técnica de nível médio [ao Decreto n. 5.154/2004], para orientar os sistemas de ensino e as escolas na imediata implantação do referido Decreto, [...] o MEC ratificou a vigência das respectivas diretrizes, demonstrando concordância com seus princípios e conteúdos, e, de certa forma, reduzindo o conteúdo do Decreto n. 5.154/2004. Reforçou-se, assim, a ideia de que a reforma anterior era boa, mas não teria sido bem implementada.

A manutenção das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e técnico deixa claro que as orientações postuladas no antigo decreto estavam mantidas. Enfatiza-se a formação por competências e habilidades e a orientação para moldar o estudante para as demandas de produtividade em voga. As diretrizes orientam uma educação profissional a partir de preceitos de empregabilidade e de acordo com a lógica neoliberal.

O Decreto nº 5.154/2004 possui uma linha conservadora, ao adotar a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional e manter a alternativa da concomitância (ensino médio e profissional) instituída pelo decreto anterior. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), analisando o referido decreto, pontuam:

O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas.

A dualidade estrutural da educação profissional é mantida e reordenada sob a forma do novo. A proposta construída sob a forma de decreto para a educação profissional permanece produtivista. O trabalho como princípio educativo conecta-se com a laboralidade imediata para a produção. Embora tenha havido avanços, ao suprimir a separação entre ensino médio e formação profissional, permanece as diretrizes postuladas pelo CNE, que dialoga estritamente com um modelo de formação duramente criticado por professores, estudantes e grupos da sociedade civil comprometidos com uma educação pública e voltada para os anseios da classe trabalhadora.

A breve análise dos decretos aqui explicitados centrou-se em sua organização geral, prevista sobretudo em seus artigos primeiros, que delimitavam a gênese para a educação profissional. O primordial na análise foi perceber o diálogo entre as diretrizes pensadas para a educação profissional e as orientações postuladas pelos organismos internacionais, a partir da defesa de inclusão dos países periféricos nas novas demandas da sociedade do conhecimento.

Isso é notório quando se analisa a justificativa por parte dos governos sobre a necessidade de reestruturação da educação profissional, como fundamental para inserir o país nas demandas da nova ordem mundial capitalista, por meio da aquisição de novas tecnologias e de conhecimentos básicos. Dessa forma, priorizou-se a adequação e flexibilização de currículos além de uma formação aligeirada a partir de competências e habilidades do sujeito. A partir desse preceito, a concorrência entre os indivíduos foi estimulada mais e mais, e a igualdade de condições foi vendida a partir do mérito, a partir da oferta de oportunidade a todos. Incutiu-se no imaginário popular a ideia de que havia empregos, mas o que faltava eram pessoas qualificadas para o mercado de trabalho.

Tratava-se de propaganda enganosa com o objetivo de mascarar a lógica de um sistema que necessita de um exército industrial de reserva e que reordena a exploração das classes subalternas a partir de uma qualificação imediatista e coerente com suas demandas. Neste capítulo, foram brevemente analisados os principais aspectos que moldaram tanto a educação superior quanto a educação profissional sob a alegação de estabelecer uma reforma

educacional. Mas não se conseguiu esconder a falsa lógica de democratização da educação e conciliação de classes.

O projeto de sociabilização burguesa de inclusão dos excluídos é na verdade mais uma etapa do processo de implantação do neoliberalismo no país, com a burguesia redefinindo suas bases de dominação, como bem expressa Lima (2007, p. 15), ao afirmar que a reforma em curso emergiu como “um importante instrumento de obtenção de consenso neoliberal, quando procura atender a demandas específicas dos mais distintos sujeitos políticos coletivos e manter intactas as diretrizes centrais da política científica e tecnológica e de educação superior traçadas pelo bloco no poder”.

CAPÍTULO 3

A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – IFB E AS PERSPECTIVAS PRESENTES NOS INSTRUMENTAIS LEGAIS DA INSTITUIÇÃO

Esse capítulo foi estruturado em três seções (3.1; 3.2; 3.3). Na primeira, buscou-se traçar a trajetória de criação do Instituto Federal de Brasília a partir de seus documentos oficiais e da legislação que reordenou seu processo de criação. Na segunda, a partir de uma análise breve, foram expostos alguns aspectos expressos nas finalidades e objetivos que determinaram a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica pela Lei nº 11.892/2008. Por fim, na terceira seção, foram delimitadas as concepções presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento primordial no planejamento institucional do Instituto Federal de Brasília (IFB). Há de se ressaltar que o desenvolvimento dessa terceira seção contribuirá para identificar as perspectivas presentes atualmente na Educação Profissional e Tecnológica.

3.1 A criação do IFB

Para entender a história do Instituto Federal de Brasília, é preciso retornar à criação da Escola Técnica de Brasília e, conseqüentemente, à sua origem. Foi através da criação do Colégio Agrícola de Brasília, em 1959, pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e da Exposição de Motivos nº 95 que se forjou o primeiro modelo de ensino profissional no Distrito Federal. A instituição se concretizou com a sua inauguração, em 21 de abril de 1962, sob a denominação de Escola Agrotécnica de Brasília.

Esta Escola surge subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, tendo como pressupostos: ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola. No início de 1960, a Escola passou a denominar-se Colégio Agrícola de Brasília, em virtude das diretrizes postuladas pelo Decreto nº 53.558/1964.

Na década de 1970, nova mudança se deu com a edição do Decreto nº 82.711, de 24 de novembro de 1978: o Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do Distrito Federal mediante acordo firmado entre a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário do Ministério da Educação e Cultura. Como parte das mudanças, o Colégio Agrícola de Brasília foi incorporado à Rede de Ensino local do DF sem alteração na nomenclatura da escola. Assim explicitado: Em 1978 o Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do Distrito Federal (GDF) por

meio do Decreto nº 82.711, de 1978, celebrado entre a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário do Ministério da Educação e Cultura. Por força do Convênio nº 1/78 – FEDF, o imóvel do Colégio Agrícola foi cedido à FEDF. Dessa forma, a partir do Decreto nº 4.506, de 1978, o Colégio foi incorporado à Rede de Ensino Oficial do Distrito Federal, com a mesma denominação de Colégio Agrícola de Brasília (BRASIL – PDI, 2014).

Nesse contexto de mudanças, sob a tutela do Governo do Distrito Federal, o Colégio Agrícola de Brasília, “bem como todas as escolas de educação profissional deste governo, foi renomeado pela Portaria nº 129/00, por meio da qual se insere ao nome da escola o antecedente Centro de Educação Profissional, compondo Centro de Educação Profissional - Colégio Agrícola de Brasília - CEP/CAB” (MATOS, 2014, p.24). Suas diretrizes de ensino voltavam-se para a “qualificação e a requalificação profissional, por meio da realização de Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio direcionados à demanda mercadológica, principalmente na sua área de abrangência”. (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2009a, p. 11 apud MATOS, 2014, p 24).

Durante o primeiro governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, a educação profissional passará por um amplo processo de reordenamento a partir do Plano de expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Por meio do Decreto nº 6.095/2007, foram estabelecidas as diretrizes para o processo de integração dos institutos federais.

Em 2007, por força da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, a educação agrotécnica de Brasília passa a vincular-se ao Ministério da Educação que “atribui-lhe um novo nome, a saber, Escola Técnica de Brasília - ETB-BSB, federalizando-a. Desta forma, o Distrito Federal foi inserido na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (MATOS, 2014, p. 25).

Além da federalização da Escola Técnica de Brasília, foi aprovado o projeto de construção de mais quatro unidades de ensino: Brasília, Taguatinga, Samambaia e Gama, os encargos de adoção de medidas necessárias à implantação da referida instituição, bem como os atos de gestão foram atribuídos ao CEFET- GO, por meio da portaria normativa/MEC nº 28, de 13.07.2007.

A escola Técnica Federal, localizada na região administrativa (RA) de Planaltina – DF, é incorporada, pela Lei nº 11.892/2008, à rede federal de ensino profissional sob o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), vinculado ao Ministério da Educação, com natureza jurídica de autarquia detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A publicação da Lei nº 11.892/2008 trouxe mudanças significativas no contexto da educação profissional e tecnológica no País, principalmente, pela ampliação da rede e do grande aporte de recursos investidos. Esse período de expansão e reordenamento dos Institutos Federais – IF's é marcado por um contexto político e econômico vivido no país de favorável desenvolvimento econômico. Tal conjuntura contribuirá para a rápida ampliação dos IFB's para outras regiões administrativas do Distrito Federal. Sendo assim referenciado:

Nos anos de 2010 e 2011 ,a situação econômica do Brasil continua melhorando, amplia-se a oferta de empregos, consolida-se a ascensão social das classes menos favorecidas, eleva-se a necessidade de mão de obra qualificada. Em consequência deste fator e por haver pouca oferta de cursos de formação técnica no DF, o IFB é impulsionado também pelos diversos setores da sociedade civil a expandir-se para outras regiões administrativas. (BRASIL - PPI, 2012, p. 2)

O Instituto Federal de Brasília é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica, possuindo hoje uma estrutura de dez *campi*, a saber: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro.

De acordo com as informações colhidas no portal eletrônico do Instituto Federal de Brasília – IFB⁸, a instituição em 2015, terminou seu sétimo ano de funcionamento com mais de 10.500 alunos em mais de 84 cursos ofertados. Para entender as diretrizes legais de planejamento e funcionamento do Instituto Federal de Brasília – IFB, é imprescindível pontuar as finalidades expressas na Lei nº 11.892/2008, que reorganizou a Educação Profissional e tecnológica (EPT) no Brasil.

⁸ Informação retirada do portal do Instituto Federal de Brasília - IFB. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/>. Acesso em: 20 de outubro de 2016

3.2 A Lei nº 11.892/2008 e suas principais orientações para a reorganização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A política de reestruturação e reordenamento da Educação Profissional no Brasil teve seus primeiros passos em 2006, antes da expansão da Rede Federal de Ensino. A educação profissional estava distribuída em 144 unidades, que contemplavam centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, além do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Atualmente, segundo dados colhidos no portal do MEC⁹, são 644 Instituições de ensino profissional e tecnológico em todo o Brasil. Esse dado evidencia que a política de educação profissional enveredou por novos rumos a partir do início dos anos 2000, passando ela a fazer parte da agenda nacional de governo, para além da política de educação, ao dialogar com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e com uma chamada agenda de desenvolvimentismo nacional.

A criação dos Institutos Federais levou a educação profissional e tecnológica no Brasil a um redirecionamento em sua concepção primeiro, ao inaugurar um novo modelo de institucionalidade na área; depois, por trazer visíveis avanços sociais e econômicos a regiões que historicamente sofriam com insuficiência de políticas públicas. Ressalte-se que tais avanços, no entanto, foram estruturados a partir de contradições concretas.

O pacto social e econômico inaugurado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva evidencia avanços e retrocessos na referida política, sentidos, sobretudo, no diálogo com concepções de cunho economicistas e orientações de órgãos internacionais que reclamavam um modelo de educação profissional e tecnológica em perfeita sintonia com as demandas do mercado. A partir da análise das finalidades postuladas para os Institutos Federais, na Lei 11.892/2008, procuraremos brevemente pontuar as contradições desse processo.

Com a publicação Lei nº 11.892/2008 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) mediante incorporação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), às Escolas Técnicas Federais (ETF's), às Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e às Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais. Esse processo ocorreu em meio a embates, já que era postulado para os CEFET a

⁹ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/histórico> Acesso em: outubro de 2016.

possibilidade de se tornarem Universidades Tecnológicas, caminho feito outrora pelo CEFET do Paraná em 2005. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) fundamentou-se na possibilidade aberta pela Lei nº 9.394/96 no parágrafo único do art.52 de criação de universidades especializadas.

Reis (2015) citando Ortigara (2012) afirma:

[...] a transformação de cada uma das unidades em Universidade Tecnológica não se mostrava viável, pois resultaria centenas de autarquias diretamente vinculadas ao MEC. Com a escolha pelo modelo dos Institutos Federais, o Governo Federal criou uma identidade institucional especificamente associada às políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (REIS, 2015, p. 43).

Pacheco (2011, p. 72) afirma que “a escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário brasileiro”. Ressalta-se que essa visão preconizada de uma “nova institucionalidade” não é um consenso entre os autores. Esse formato de criação e ampliação dos Institutos Federais em detrimento de Universidades Tecnológicas é vista dentro da lógica de contrarreforma da educação, como mais uma das orientações preconizadas por organismos internacionais de adequação da educação profissional às demandas postuladas pelo capital, como critério de inserção na “sociedade do conhecimento”. Sobre esse aspecto, Reis (2015) pontua a visão de Otranto (2010).

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior com custos inferiores aos das universidades em relação aos cursos superiores técnicos ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. São ideias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais (OTRANTO, 2010, p. 102 apud REIS, 2015, p. 43).

Segundo o art.2º da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais englobam a “educação superior, básica e profissional”. São instituições “pluricurriculares e multicampi”, “especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. Têm natureza jurídica de autarquia, e são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.

Com relação às finalidades e características dos IF's, o art. 6º assim se expressa:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional

nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008).

As finalidades e características apresentadas evidenciam que o processo de expansão dos IF's foi estruturado a partir de preceitos que coadunam desenvolvimento econômico regional, desenvolvimento social de regiões periféricas do Brasil com formação profissional em diversos setores da economia. Expressando esses fatores, Reis afirma:

Esse processo de expansão foi norteador por diretrizes governamentais, no que concerne à distribuição das unidades de ensino nos estados e à oferta dos cursos. A escolha dos municípios nos quais foram implantadas novas unidades de Institutos Federais considerou três dimensões estabelecidas pelo Governo Federal para a expansão da Rede: dimensão social, dimensão geográfica e dimensão do desenvolvimento local. (REIS, 2015, p. 42).

Ao reportar-se às finalidades e características dos Institutos Federais transcritas na lei, essas dimensões postuladas ficam evidenciadas, sobretudo, o postulado em sua missão, expresso no art.06, inciso I: “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).

Reis segue afirmando que “a dimensão social visava à universalização de atendimento aos territórios”, que “a dimensão geográfica objetivava a “capilaridade” da oferta pública de EPT e o atendimento aos municípios não atendidos por instituições federais de ensino”. Por fim, o objetivo da dimensão de desenvolvimento era “atender municípios que possuíam arranjos produtivos já identificados, fomentando o desenvolvimento local/regional” (REIS, 2015, p.42). Os incisos I, II e IV da Lei nº 11.892/2008 evidenciam a estreita relação da oferta formativa em benefício dos arranjos produtivos locais e regionais e o incentivo ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica para geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.

Nas reflexões a respeito da reforma da educação profissional, técnica e tecnológica a partir de suas finalidades e características sinalizadas no art. 6º da Lei nº 11.892/2008, Otranto (2010, p. 89 a 110) faz uma análise crítica sobre suas diretrizes. Para a autora “em última análise, é mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial”. Essa autora afirma que as orientações postuladas pelo Banco Mundial em 1994 se pautam por fator de incentivo à diversificação da educação superior, ao refutar o modelo baseado na universidade de pesquisa, que, segundo o Banco Mundial, são onerosas e inadequadas às necessidades e recursos dos países periféricos. A autora continua em sua análise:

[...] O documento do Banco Mundial de 1999[3], por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos (OTRANTO, 2006, p.20 apud OTRANTO, 2010, p. 89 a 110).

A abordagem explicitada pela autora evidencia que as diretrizes referendadas na Lei nº 11.892/08 para a criação dos Institutos Federais, na verdade, se constitui em um modelo alternativo à universidade de pesquisa. Os instrumentos legais que orientam a educação profissional consolidam um modelo onde os “cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional”. (OTRANTO, 2010, p. 89 a 110).

Souza e Silva (2016, p. 221) chamam a atenção para os avanços e retrocessos no modelo que consolidou uma nova institucionalidade para os IFs ao pontuar que o mesmo “deu-se também com ressalvas e ainda apresenta muitos desafios para ser realmente

efetivado”. Os autores citam Moura (2010) para explicitar os efeitos da mudança de institucionalidade sobre a expansão dos IF’s:

De acordo com Moura (2010, p. 11), essa mudança de institucionalidade tem efeitos diretos e indiretos sobre a expansão, pois deslocou discussões, antes direcionadas para o significado do Ensino Médio Integrado, a educação de jovens e adultos, a função social dos IFs e a formação de professores, para questões de ordem organizacional e administrativa como a construção de prédios e a distribuição de cargos. (MOURA, 2010, p.11 apud SOUZA E SILVA, 2016, p. 22).

As explicitações assinaladas não objetivam desqualificar o processo de instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas refletir brevemente sobre os avanços e retrocessos nas concepções postuladas na Lei nº 11.892/2008. Elas revelam as contradições percebidas na concepção e implementação dos Institutos, a partir da construção de consensos entre uma concepção de educação que norteia suas diretrizes pela laboralidade do mercado e uma concepção de educação que tem o trabalho como processo educativo, universal e integral.

O trabalho como princípio educativo é referendado nas diretrizes para a Educação Profissional. Entretanto, encontram-se também na base legal do referido documento orientações para a formação de recursos humanos e para o atendimento de demandas para a produção, como bem pontuado nos critérios de territorialidade e desenvolvimento econômico para dar suporte aos arranjos produtivos locais e regionais. Essas orientações caracterizam os objetivos e finalidades postulados na Lei nº 11892/08 que dão base legal aos Institutos Federais em todo o país.

Otranto (2010, s/n) afirma em suas análises a respeito da reforma da educação profissional, técnica e tecnológica que a Lei nº 11.892/2008, que institui os IFET’s, “integra um conjunto de medidas normativas que visa à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – do atual governo, que o tem como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC”. A partir dessa afirmação, apontam-se, na terceira seção (3.3), as concepções presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ferramenta imprescindível no planejamento institucional do Instituto Federal de Brasília (IFB).

3.3 O plano de desenvolvimento institucional – PDI e as concepções que orientam suas diretrizes

Oliveira expressa que “planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir” (OLIVEIRA, 2007. p 21). Planejar é um ato eminentemente humano. Por meio de sua capacidade teleológica, o homem pensa e cria, planeja e traça metas no vir a ser contínuo. A educação institucionalizada foi criada pelo/pela homem/mulher em suas relações sociais concebida para atender a determinadas finalidades, cumprindo a função de adequar as estruturas de uma sociedade ou possibilitar a sua transformação ao longo dos processos históricos.

A partir desse enunciado, delimitaram-se os processos de planejamento pensados e construídos para o IFB. Assim, foram resgatadas as orientações postuladas pelo MEC constantes do artigo 16 do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que prescreve as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional ele:

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2006, p. 12).

Logo nas primeiras linhas de apresentação do PDI, há uma reflexão sobre a finalidade desse instrumental. No percurso do texto, é expresso que o plano é uma peça fundamental para reconhecimento dos cursos superiores que uma instituição oferece. O texto prossegue com a seguinte afirmação, “trata-se de uma exigência do Ministério da Educação (MEC) para que as escolas se organizem”; “é um documento indispensável para o reconhecimento dos cursos superiores do IFB”.

O plano afirma, ainda, que “tem que olhar para todos os segmentos”, pois o IFB, para além de um IES, oferece uma formação profissional desde a sua iniciação até a pós-graduação. A apresentação é concluída com a categórica afirmação: “O PDI não é apenas um documento, mas a nossa expressão identitária”.(BRASIL,2014). Os apontamentos acima nos instigam a refletir sobre quais instrumentais legais colaboraram direta e indiretamente para essa expressão identitária? Por eles poderemos compreender os rumos de Educação Profissional e Tecnológica construídas no processo de criação dos IF's e que orientam o Instituto Federal de Brasília.

O arcabouço legal que orienta o PDI está circunscrito em diversos documentos vinculados ao processo regulatório dos cursos superiores. Foram selecionados aqueles que, na nossa visão, expressam mais claramente as ações delineadas em suas diretrizes.

- a) Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seus artigos 9º e 46 faz referência ao processo de regulação, entre outros subsídios que oferece.
- b) Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. No disposto do art.16, encontram-se os elementos que devem conter o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, isto é, sua estrutura.
- c) Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para o fim de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. No capítulo II, art.4º, § 1º é delimitada a vocação institucional, isto é, as ações expressas no projeto.
- d) Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No art. 6º e art. 7º, são explicitadas as finalidades e objetivos dos IF's respectivamente.

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, caracteriza-se como um conjunto de trinta ações por meio de programas e metas organizados em quatro eixos: Alfabetização; Educação Básica; Educação Profissional e Educação Superior.

É no art. 4º do Decreto nº 6.095/2007 que foi formulada a missão institucional dos institutos federais, e que norteia o PDI, peça de planejamento indispensável para o funcionamento do IFB. O Decreto nº 6.095/2007 foi lançado simultaneamente ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como um dos aportes que deram sustentação ao referido plano. As medidas normativas formuladas pelo Decreto 6.095/2007 foram plenamente expressas na Lei nº 11.892/08 por meio de suas finalidades e objetivos, e estão em perfeita sintonia com os pressupostos transcritos no PDE. Para além dos Decretos acima referidos, é imprescindível refletir sobre as diretrizes formuladas no PDE, visto que em seus ordenamentos encontra-se a expressão identitária do IFB.

Como mencionado anteriormente, o PDI é uma peça de planejamento institucional fundamental para o IFB, com vigência entre os anos de 2014 a 2018. Em suas diretrizes são traçados metas e ações com o intuito de alcançar a missão, visão e valores da instituição, por meio de um plano de ação ou planejamento estratégico, com inúmeras ações e metas que serão implementadas no percurso de cinco anos.

As diretrizes formuladas nesse documento foram viabilizadas por meio de um processo que se orientou por diversos documentos legais, como a Lei nº 9.394/1996, que fundamenta as diretrizes e bases da educação brasileira, em seus artigos 9º e 46º, estabelecendo as orientações para o processo de regulação, além dos critérios de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamentos de instituições de educação superior respectivamente.

Além das normativas estruturais enumeradas, que condicionam o planejamento do referido documento ao reconhecimento de cursos superiores do IFB, os dispositivos formulados no Decreto nº 6.095/2007 e na Lei nº 11.892/2008 orientam, por meio de suas finalidades e objetivos, todo o planejamento estratégico do Plano de Desenvolvimento Institucional da Instituição. É importante perceber que ambos os documentos se orientam pelas ações formuladas no Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, o qual é um notório referencial das políticas de ensino, pesquisa e extensão formuladas para os Institutos Federais.

Dessa forma, pensar em PDI é pensar em PDE, suas concepções permeiam as ações e metas de planejamento do IFB. Assim sendo, qual a lógica que fundamenta o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE? Qual a visão de educação contida em seus pressupostos e como orientam a educação profissional e tecnológica formulada para o Instituto Federal de Brasília?

Saviani (2007a. p. 1), na publicação do livro “Plano de Desenvolvimento da Educação – Análise crítica da política do MEC”, afirma que à época do lançamento do plano, em 24 de abril de 2007, o mesmo teve grande aceitação social por postular medidas que buscavam a qualificação do ensino: “o PDE foi saudado como um plano que, finalmente estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. O plano em questão foi lançado simultaneamente ao Decreto nº 6.094/2007, que, em seu art. 1º, dispõe sobre o Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação, um compromisso entre todos os entes da federação, das famílias e da comunidade que, por meio de esforços conjuntos, atuariam em regime de colaboração em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Bayer e Mainardes ponderam:

O Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” foi lançado com a finalidade de articular as ações da União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Essa proposta envolve também a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica brasileira. (BAYER e MAINARDES, 2012, p.6).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ¹⁰ mensurava os índices de qualidade de toda a educação básica. E atrelado a esse índice estavam as verbas do FNDE¹¹, que seriam liberadas mediante um Plano de Ações Articuladas (PAR). Por ele, cada município do país, mediante um termo de adesão voluntária se comprometeria a promover a melhoria da qualidade da educação em sua esfera de competência, a partir do cumprimento de meta de evolução do IDEB e integrando as ações do PDE.

O fundamento do PDE está postulado sob o Decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação. A avaliação de Saviani sobre o referido Plano adverte para suas contradições, ao afirmar que sua construção não teve um debate que envolvesse os movimentos sociais e os profissionais da educação, apesar da divulgação de que participou do processo toda a sociedade civil. O que se viu foi a supremacia de grupos empresariais e de entidade representantes. Saviani argumenta:

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007a, p.32).

É notória a participação de grupos empresariais nas políticas de educação, sobretudo, quando o lançamento do PDE ocorre simultaneamente com o plano “Todos pela Educação”. Nardi, Schneider e Durli (2010, p.558) afirmam: “Diante dessas evidências, parece-nos

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp>

¹¹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

inquestionável a afirmação de que o PDE se equilibra e se sustenta nas concepções do empresariado chamado para discutir o “Todos pela Educação”.

O “Todos pela Educação” congregava uma série de ações postuladas no PDE, que se traduziam, segundo Saviani (2009), no seu “carro-chefe”. Esse autor, no entanto, chama a atenção para o fato de o plano ter ampliado consideravelmente seu leque de alcance, saindo de 29 ações em sua origem, para 41 ações em meados de 2009 segundo site do MEC. Avaliando essa situação, Saviani descreve que “Na verdade, o denominado PDE aparece como uma grande guarda –chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. O autor segue explicitando a relação entre o PDE e o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, ao afirmar que no lançamento deste programa pelo governo federal “cada ministério teria de indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa”. (SAVIANI, 2007a, p. 5). Ghiraldelli Jr. afirma que:

a ideia básica do PAC era de se tornar um programa capaz de preparar a infraestrutura do país para um crescimento que deveria vir a partir de uma reforma tributária e política, puxada por um forte apoio governamental em projetos sociais. Ainda segundo o autor, o PDE foi considerado o PAC da educação. (GHIRALDELLI JR. 2009, p. 251, apud BAYER E MAINARDES 2012, p.6).

Um ano após o lançamento do PDE o Ministério da Educação apresentou um livro, justificando a nova proposta, intitulado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, com estrutura dividida em três partes: 1 — Razões e princípios do PDE; 2 — O PDE como programa de ação; 3 — O PDE como horizonte do debate sobre o Sistema Nacional de Educação, constituindo-se como a principal referência sobre o programa.

Bayer e Mainardes explicitam a fala de Fernando Haddad, Ministro da Educação à época, sobre as razões do programa PDE:

é apresentado como um conjunto de programas que tem por finalidade dar organicidade às metas quantitativas do Plano Nacional de Educação (PNE). É um plano executivo, que agirá no enfrentamento à desigualdade de oportunidades educacionais, por meio de uma visão sistêmica da educação. (BAYER E MAINARDES, 2012, p.7).

Dessa forma a concepção de educação que norteia o PDE referendada na primeira parte do livro, está centrada na visão sistêmica de educação. Saviani (2007a) detalha em que se fundamenta esse conceito postulado no programa. Segundo ele, a proposta defendida pelo MEC “permitiria superar a visão fragmentada caracterizada por cinco oposições indevidas” (SAVIANI, 2009, p.16). Esse autor ressalta ainda que tais “oposições indevidas” pautavam as políticas de educação no governo anterior. Assim, segundo o MEC, as “oposições indevidas”

fragmentam a educação pública ao opor “educação básica e educação superior” postulado em políticas como o FUNDEF que privilegiaram o ensino fundamental em detrimento da educação superior; a segunda oposição estruturava-se “no interior da educação básica ao colocar o foco no ensino fundamental em detrimento da educação infantil e do ensino médio”. Saviani segue transcrevendo a visão do MEC sobre essas “oposições indevidas”, ressaltando que elas perpassam todos os sistemas, níveis e modalidades de ensino, causando efeitos deletérios entre eles. Assim, para o MEC:

O PDE, pela visão sistêmica que o caracteriza, vem colocar-se como o antídoto a essas falsas oposições, procurando focar a educação em todo o território da nação, considerando, como o mesmo cuidado e atenção cada uma de suas partes, do bairro ao país em seu conjunto, dando efetividade ao princípio constitucional do “regime de colaboração”. (SAVIANI, 2007a, p.16).

O “regime de colaboração”, a responsabilização e a mobilização aparecem como exigência nas diretrizes do PDE. Esses últimos, “atendendo ao direito constitucional que prevê a educação como direito de todos e dever do Estado e da família”. (BAYER e MAINARDES, 2012, p. 9). Os princípios que norteiam o PDE buscam articular o cumprimento de metas na educação ao desenvolvimento econômico e social do país, objetivando a melhora dos índices na educação básica. Dessa forma, o documento explicita que, para o alcance da qualidade da educação básica, o PDE tem como base seis pilares: 1 — Visão sistêmica da educação; 2 — Territorialidade; 3 — Desenvolvimento; 4 — Regime de colaboração; 5 — Responsabilização; 6 — Mobilização social.

Observa-se que os seis pilares do PDE são mecanismos de uma articulação entre as ações da União Federal em regime de colaboração com todos os entes da federação brasileira. Também são uma conclamação da mobilização social que se daria por meio da participação das famílias e comunidades com o intuito de melhoria da qualidade da educação básica.

A organização do PDE foi estruturada a partir de quatro eixos norteadores, a saber: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. Esses quatro eixos compõem uma organicidade que se interliga a partir de um conjunto de ações referenciadas nos princípios do Plano. Logo, o PDE é concebido pelo MEC como um grande plano de ação pautado em uma educação sistêmica, que abrange todo o território nacional, contribuindo a partir de suas ações para o desenvolvimento local, regional e nacional do país e pautado em um pacto de colaboração entre as esferas da federação e o conjunto social. Bayer e Mainardes assim se expressam sobre essa questão:

Nesse sentido, o Ministério da Educação, pretende organizar os eixos norteadores como elos em cadeias, que devem se reforçar entre si e, também fixa suportes

institucionais: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração. Busca-se a equalização das oportunidades educacionais, assegurando o aumento de financiamento educacional, de modo a ampliar a autonomia das escolas e das redes educacionais e, promover a autonomia dos sistemas. (BAYER e MAINARDES, 2012, p. 9).

Como um dos quatro eixos do PDE, a educação profissional e tecnológica é assim apresentada:

- a) educação profissionalizante e educação científica: o IFET;
- b) normatização (legislação);
- c) EJA profissionalizante.

Os IF's são concebidos para oferecer educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades de ensino, atuando desde a formação básica à pós-graduação. Dessa forma, o segundo eixo do PDE, orientado para a educação superior, também contempla ações para os IF's.

Para a educação superior são apresentadas cinco metas:

- a) expansão da oferta de vagas;
- b) garantia da qualidade;
- c) promoção de inclusão social pela educação;
- d) ordenação territorial para tornar o ensino acessível inclusive nas regiões mais distantes do país;
- e) desenvolvimento econômico e social.

A educação profissional e tecnológica é reestruturada a partir do plano de expansão da educação profissional por meio do Decreto nº 6.095/2007, e da Lei nº 11.892/2008, que instituem os Institutos Federais – IF's e determinam as finalidades e objetivos dessas instituições de ensino.

As ações direcionadas pelo PDE para os Institutos Federais estão expressas nas finalidades e objetivos da Lei nº 11.892/2008 e são aplicadas a partir da celebração de um “Acordo de Metas e Compromissos”, termo acordado entre a União por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e cada IF's para fins de sua estruturação, organização e atuação. Pelo Acordo de Metas e Compromissos o IFB deve considerar dentre outros pontos “as políticas e diretrizes do MEC expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2008). Dessa forma, a principal peça de planejamento do IFB — seu

Plano de Desenvolvimento Institucional — norteia suas diretrizes a partir dos princípios que fundamentam o PDE. Encontra-se no PDI uma análise do que seria o documento.

Pode-se dizer que é o documento pelo qual a instituição estabelece suas políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão de pessoas e gestão administrativa, bem como define a forma de relação com a sociedade e comunidade na qual está inserida, atuando como a base de todo o planejamento da escola, no curto e longo prazo. (BRASIL, 2014).

As metas e objetivos a serem atingidos durante toda a vigência do plano englobam as políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão de pessoas e gestão administrativa e sua relação com a sociedade, visando a alcançar a missão institucional. Segundo o documento, a missão da instituição se traduz em “Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social”. (BRASIL, 2014).

As construções de suas diretrizes dialogam diretamente com os seis pilares referendados no PDE. A partir do Acordo de Metas e Compromissos, um desdobramento das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.892/2008, traçam-se as metas e compromissos para o IFB em sintonia com os princípios do PDE.

Dessa forma as finalidades e características do Instituto Federal de Brasília pressupõe uma atuação integrada e referenciada regionalmente em diálogo direto com a educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. Sua missão institucional orienta-se pelos seguintes pressupostos:

- a) ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio;
- b) orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais;
- c) estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão.

Um dos elementos constitutivos do PDI estão expressos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), onde são traçadas as práticas pedagógicas do IFB. Por esse documento, ao abordar os princípios filosóficos e teórico-metodológicos é reafirmada uma visão de educação sistêmica para a instituição. Em suas linhas, afirma-se que “o PDE prevê que os Institutos Federais apresentem uma visão sistêmica de educação, de território e de desenvolvimento. Trata-se da formação humanista para o mundo do trabalho, valorizada pelo compartilhamento

de conhecimentos científico culturais” (BRASIL, 2012). O documento ressalta ainda que tal aspecto forma um trabalhador “apto a compreender as dinâmicas produtivas do trabalho, com uma visão holística e humanística do cotidiano, formação que contribui para a emancipação da “classe dos que vivem do trabalho” (BRASIL, 2012).

É oportuno questionar até que ponto uma visão sistêmica de educação, de território e de desenvolvimento possibilitam de fato a formação de um trabalhador apto a conhecer as inúmeras nuances do processo produtivo no qual está inserido, de se perceber e perceber o outro dentro de relações desiguais que moldam uma sociabilidade onde as demandas da produção vem antes dos direitos sociais.

Assim, faz-se uma breve reflexão sobre o principal pilar de sustentação do PDE, que se traduz na visão sistêmica de educação. Essa visão perpassa as quatro grandes áreas do sistema educacional, que incide diretamente sobre o planejamento dos institutos federais. A compreensão dessa perspectiva de educação contribuirá para se entender até que ponto as políticas de planejamento do IFB possibilitam uma concepção de educação de fato comprometida com a emancipação plena da classe trabalhadora.

Como dito anteriormente, o PDE foi apresentado como um conjunto de ações, algumas em andamento e outras idealizadas com o propósito de tornar a educação um compromisso de todo o conjunto social, a partir do enfrentamento da péssima qualidade do ensino básico. Alicerçado em seis pilares, o plano busca ultrapassar uma perspectiva de educação arraigada e construída em governos anteriores denominada no documento de “oposições indevidas”. Pelo documento do MEC a superação dessas “oposições indevidas” só é possível por meio da visão sistêmica de educação, assim referendado:

A visão sistêmica da educação [...] aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos, da política pública disponíveis. (BRASIL, 2007, p. 12-13).

Analisando o “livro sobre o PDE”, lançado pelo MEC um ano após a proposta entrar em vigor, Saviani em uma breve apreciação crítica pondera sobre assunto. O autor avalia que as razões e princípios em que se assenta a proposta do PDE, a partir da visão sistêmica de educação é apreciada em toda a construção do livro. Para o autor “essa expressão aparece seis vezes nessas primeiras sete páginas, reaparecendo por cinco vezes na segunda parte e por mais duas vezes nas três páginas que constituem a última parte do livro” (SAVIANI, 2009, p.22). Ao apresentar a visão sistêmica de educação como o primeiro princípio do PDE,

pretende-se unificar as ações direcionadas para as políticas de educação e integrar todos os níveis educacionais a partir de estratégias para cada segmento.

Nardi, Scheneider e Durli (2010) analisando a origem da teoria sistêmica afirmam que essa forma de pensamento ganhou força no início do século XX em contraposição à racionalidade científica do modelo cartesiano, sendo o método adequado para explicar os fenômenos. O modelo sistêmico postula que a racionalidade por si só é incapaz de explicar os fenômenos sociais. É necessária a interação com outras ciências que permitirá a explicação de fatos e fenômenos sociais. Pela abordagem, os fatos e fenômenos sociais não são compreendidos isoladamente, mas a partir da inter-relação entre os mesmos.

Por sua capacidade de transcender aos problemas exclusivos de cada ciência, possibilitando que as descobertas efetuadas em um campo de saber possam ser utilizadas pelos demais, a teoria dos sistemas instaura-se como uma explicação de natureza interdisciplinar”. (NARDI, SCHENEIDER e DURLI, 2010, p. 559).

Esses autores (p. 559) continuam a análise sobre as bases da teoria sistêmica:

De fato, pela teoria dos sistemas há, entre várias ciências, uma espécie de isomorfismo que permite aproximar as suas fronteiras proporcionando a adoção de princípios e modelos gerais para os campos envolvidos na explicação de determinado fato ou fenômeno. Não obstante, por sua pretensão a tornar-se uma ciência unificadora, essa explicação é acusada, por estudiosos das teorias estruturalistas, de negar a possibilidade de utilização de modelos teóricos diferentes daqueles propostos pela explicação sistêmica.

Adentrando em vários campos do conhecimento, essa visão perpassa inúmeros ramos das ciências, entre elas a educação, como “um dos modos pelos quais o fenômeno educativo pode ser analisado, e não ao único modo ou o mais adequado em relação aos demais”.(p. 561). A abordagem sistêmica no campo educacional esbarra na concepção do trabalho como fundamento da atividade educativa e a autoconstrução humana. Nardi, Shneider e Durli (2010) ressaltando essa questão, ao citarem Loureiro (2005.) expressam:

[...] entendemos que, em se tratando do campo educacional, a abordagem sistêmica pode trazer problemas à medida que concebemos a atividade educativa como práxis social, cuja finalidade é o aprimoramento humano, “aprendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades, possibilidades e exigências de uma sociedade”. Isso porque, conforme evidenciamos, na visão sistêmica predomina a compreensão de que somos “organismos essencialmente biológicos e espirituais” (Lourerio, 2005, p. 1478). os elementos cultural, social e econômico, enquanto fatores que contribuem para explicar os fatos e fenômenos educativos são subsumidos e, em seu lugar, passa-se a valorizar a organização e o controle de variáveis. (LOURERIO, 2005, p.1478 apud NARDI, SHENEIDER E DURLI, 2010, p. 561).

Analisando os limites da visão sistêmica de educação postulado nos princípios e programas do PDE, Saviani analisa a diferença entre sistema e “enfoque sistêmico”, trazida na concepção do MEC por meio de uma aproximação entre os termos. O autor alerta-nos:

O MEC acabou por estabelecer uma aproximação da noção de sistema com o “enfoque sistêmico”. No entanto, não podemos perder de vista que a organização dos sistemas nacionais de ensino antecede historicamente em mais de um século ao advento do chamado “enfoque sistêmico”. Portanto, trata-se de coisas distintas. O enfoque sistêmico é um conceito epistemológico que está referido a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente ao método estrutural-funcionalista. Portanto, quando aplicado à educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de analisar o fenômeno educativo. Em contrapartida, a noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado (SAVIANI, 2007a, p. 22).

Saviani, ao analisar o “enfoque sistêmico” e sua vinculação com o método estrutural-funcionalista, evidencia a contradição do Plano, que proclama em seus pressupostos superar as dicotomias a partir de uma visão dialética. Entretanto centrada no indivíduo, a referida abordagem tende a condicionar o indivíduo a uma condição de aceitação aos condicionantes sociais, políticos e econômicos que lhe sobrepõem, resultando em uma adaptabilidade do indivíduo ao meio, e não a superação de uma dada sociabilidade. A perspectiva conservadora de educação permanece inalterada, e os sujeitos sociais envolvidos na prática educativa são percebidos como indivíduos a-históricos, logo, sem condições de se perceberem de fato como protagonistas de sua historicidade.

Outro aspecto imprescindível sobre a abordagem sistêmica refere-se à influência de grupo de empresários no delineamento dessa perspectiva fundamentadas no PDE. Essa perspectiva é expressa por Nardi, Shneider e Durli (2010, p.561) como “a que pretende transportar o modelo empresarial para a educação, consoante a lógica das reformas educacionais iniciadas na década de 1990”. Tais reformas ensejam os pressupostos discutidos no capítulo anterior, quando se abordou a contrarreforma na educação brasileira e as orientações de organismos internacionais que buscaram adequar a educação dos países periféricos às perspectivas da “nova” ordem econômica e suas diretrizes produtivas. Estrada e Speck (2011), sobre o enfoque sistêmico e sua relação com as reformas educacionais na década de 1990, citam Libânio, Oliveira e Toschi (2010), afirmando que eles alertam para o seguinte:

O enfoque sistêmico, assim como a administração eficiente e a tecnologia educacional, está na base do movimento pela qualidade total. A busca da eficiência (economia de recursos), da eficácia (adequação do produto), enfim, da excelência e da qualidade total, para levar o sistema de ensino a corresponder às necessidades do mundo atual, apresenta como solução o enfoque sistêmico (que procura otimizar o todo). Trata-se de usar o procedimento correto, racional, científico. (...) Manifesta-

se, desse modo, a tentativa de vincular a educação ao novo paradigma produtivo, na ótica do que se denomina neotecnicismo. Há uma volta ao discurso do racionalismo econômico, do gerenciamento/administração privado como modelo para o setor público e do discurso do capital humano (formação de recursos humanos) (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2010, p.103/104) apud ESTRADA e SPECK, 2011, s/n).

Segundo esses autores, com uma perspectiva pautada nas regras postuladas pelo capital, na qual os direcionamentos para a educação se moldam às necessidades do processo produtivo, o conhecimento ensejado parte de um conhecimento utilitarista, os indicadores avaliativos buscam a qualidade total dos serviços e a adequação dos profissionais aos ditames do processo produtivo. Mais uma vez está-se diante dos velhos paradigmas educacionais instituídos ao longo da nossa história.

O PDE, apresentado como um dos grandes avanços para a educação brasileira nos últimos tempos, esbarra entre avanços e retrocessos. O enfoque sistêmico postulado no PDE se traduz numa reorientação de educação que dialoga com as várias nuances do mercado.

Permite-se asseverar que o PDE situa-se no contexto de reformas educacionais recentes de refuncionalização do aparelho do Estado. Este se pauta em princípios de eficiência e diminuição na sua prestação de serviços sociais, sobretudo com as políticas sociais e a transferência para a iniciativa privada de funções que outrora pertenciam ao Estado. Tais afirmações podem ser encontradas nas análises de Estrada e Speck, ao citar Minto:

situar as ações do PDE no interior da lógica mais geral que preside a reforma educacional brasileira nas últimas duas décadas exige-nos lembrar de, ao menos, dois fatores essenciais que estão na “ordem do dia” das reformas institucionais tornadas demandas para governos nacionais no atual estágio do modo capitalista de produção. De um lado, cabe ao Estado ser mais eficiente, reduzindo gastos, sobretudo com as políticas sociais; de outro, cabe criar condições institucionais (jurídico-políticas) para que o mercado e a iniciativa privada, de um modo geral, organizem as atividades antes comandadas pelo Estado (MINTO, 2009, p.2 apud ESTRADA e SPECK, 2011, s/n).

As autoras prosseguem, afirmando que no PDE “a noção de eficiência, de qualidade, de resultado” são recorrentes nos direcionamentos desse plano. É ressaltado que o “Todos pela Educação” é um bom exemplo do deslocamento das políticas sociais para o mercado, evidenciando como “a iniciativa privada tem se organizado junto ao Estado na proposição de políticas educacionais” (ESTRADA e SPECK, 2011, s/n).

Por fim, essas autoras concluem que o PDE acaba se configurando em sua essência com notória orientação gerencial, pensado “de forma a tornar a educação, por via oficial, um negócio favorável e lucrativo a tais grupos. Seja de forma direta (o ensino privado, por

exemplo) ou indireta (a educação como formação de mão de obra)”. (ESTRADA e SPECK, 2011, *s/n*). Isto porque o PDE não foi uma construção da iniciativa social e dos educadores organizados, mas de grupos de empresários e de entidades configurados no programa Todos pela Educação com interesses diretos no sistema educacional,

A apreciação do principal eixo de sustentação do PDE aqui explicitado em sua visão sistêmica de educação possibilitou a identificação de alguns entraves que dificultam a implementação do referido Plano, e o atrela a antigas orientações que almejam uma educação arraigada a partir dos interesses do mercado e de suas demandas. Não foram discutidos aqui outros condicionantes que limitam o Plano, como, por exemplo: a amplitude do programa, a estrutura e implementação de suas ações, os direcionamentos dos decretos, sua relação com o PNE, os limites conceituais entre a concepção de um programa de ação e a instituição de um Plano, dentre outros fatores. Entretanto, a partir do principal pilar de orientação dessa política educacional, afere-se que as apreciações construídas neste capítulo contribuíram para clarear as perspectivas traçadas no PDI planejadas para o IFB no percurso de cinco anos. Elas são fundamentais para se entender o modelo de educação profissional e tecnológica traçada para a instituição evidenciando em seus pressupostos recuos e avanços.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO HUMANA/EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: LIMITES EXPRESSOS NOS DOCUMENTOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPADORA

Este capítulo tratará dos termos expressos na missão, visão e valores do PDI, bem como analisará o artigo 6º da Lei nº 11.862/2008, que referenda as finalidades e características do Instituto Federal de Brasília. Buscou-se explicitar a relação com a perspectiva de educação fundada no trabalho como princípio educativo, para a formação integral do indivíduo. Dessa temática estudada, extraímos diretrizes e conceitos, como cidadania, emancipação e justiça social, buscando, a partir deles, extrair a relação direta entre eles e a concepção de educação humana. Por fim, a partir da análise de TONET (2007), expõem-se quais os requisitos imprescindíveis para uma atividade educativa que pretende contribuir com uma educação emancipadora.

4.1 As finalidades e características do instrumental de planejamento do IFB e sua relação com práticas emancipadoras

A peça fundamental de planejamento institucional do IFB é implementada por meio do seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Nele se encontram também as finalidades e características da instituição, bem assim as diretrizes constantes da Lei 11.862/2008. Tais instrumentais legais explicitam o compromisso da instituição com a sociedade, definidos nos objetivos, finalidades e metas que se reagrupam por meio do desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para a educação profissional.

Assim, de que forma as delimitações expostas em seus instrumentais dialogam com uma perspectiva de educação humana, que tem o trabalho como princípio educativo? As finalidades e características do IFB estão traçadas no art. 6º da Lei nº 11.862/2008. Nove pontos fundamentam a educação profissional e tecnológica. Estes buscam delimitar as orientações e finalidades que orientarão os IF's em todo o país. Suas diretrizes podem expressar uma perspectiva de sociabilidade que contribuirá para moldar uma nova estrutura social em substituição às velhas orientações de educação pública, alinhadas aos ditames do capital. Poderão também romper com tais postulados, inaugurando um método que dialoga com uma perspectiva de educação humana.

A educação, em sua construção histórica, incorpora sentidos e práticas, que emergem do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais. A valorização do capital veio acompanhada e se fez mediante a instituição de uma escola burguesa, que viabilizou uma educação propedêutica, para um grupo privilegiado, e instituiu uma educação profissional, para os filhos da classe trabalhadora, segundo a ideologia desses segmentos sociais dominantes.

Esse modelo foi concebido de maneira sistemática na idade moderna, quando a educação escolar foi pensada como uma importante instituição social, fundamental ao modo de produção, que se reproduz com particularidades em cada contexto social e histórico. Da mesma forma, sua estrutura norteará as diretrizes da educação pública no Brasil, desde os seus primórdios, pois herdamos do capitalismo ocidental tais bases e reproduzimos seus pilares de dualidade de classes.

O rompimento dessa dualidade na educação pública brasileira motivou inúmeros pensadores da educação, como Frigotto (1995), Saviani (2007), Ciavatta (2005), Moura (2010), dentre outros, a repensarem esse formato, na perspectiva que integre de fato uma educação de cunho universal, pública e laica, tendo o trabalho como princípio educativo e formando de maneira integral o indivíduo.

Nesse sentido, e considerando as explicitações delimitadas nos capítulos anteriores sobre o caminhar da educação profissional e tecnológica no Brasil, deu-se uma reestruturação desse sistema de ensino, que possibilitou uma ampliação considerável das estruturas físicas e de alcance social para grupos sociais que outrora estiveram longe do acesso à educação formal. Entretanto, é imprescindível a análise das diretrizes legais para a compreensão do seu real alcance e possibilidades concretas de rompimento com os tradicionais modelos vigentes em anos anteriores. Assim, considerando as diretrizes contidas nos instrumentais legais do IFB, apresentamos seus pressupostos e pontos que podem possibilitar um caminhar rumo a uma educação emancipadora.

O inciso I do artigo 6º da Lei nº 11.892/2008 afirma que o IFB tem por finalidade e características “ ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional(BRASIL, 2014, p.14). Nesse inciso, encontram-se dois aspectos importantes: o

início do texto evidencia a ampliação do ensino profissional, possibilitada pela integração do ensino médio à educação profissional e seu alcance em outras áreas da educação, no que tanga à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, subtendido no trecho, “em todos os seus níveis e modalidades”, possibilitada pelo Decreto nº 5.840/2006¹², que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Ao analisar o referido decreto, já na sua apresentação, está expresso que esse projeto educacional tem como “fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2007). Encontram-se ainda, entre os princípios que fundamentam suas diretrizes, o trabalho como princípio educativo, assim expresso:

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem a sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2007, p. 38).

Pode-se afirmar que a integração entre formação propedêutica e formação profissional está evidenciada na apresentação do referido programa. E, ao referendar o trabalho como princípio educativo, põe em evidência um de seus mais importantes princípios. São evidências claras de uma nova perspectiva de educação profissional que caminha para uma educação emancipadora? Quando se analisa a totalidade do programa, percebem-se, em suas diretrizes, aspectos concretos que evidenciam um caráter ambíguo em suas formulações.

O Documento Base do referido programa esclarece que ele se pautará pelas seguintes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. As funções expostas no programa têm o objetivo de redução da pobreza, estando em consonância com a política macro do estado, voltada para o crescimento econômico e redução das desigualdades. Assim é notório que tal programa é mais um dos modelos de ação compensatória, idealizados pelo estado e

¹² Para aprofundamento da discussão, sugere-se a leitura do artigo: A política educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais. Karina Griggio Hotz, 2008. Fonte: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2031.pdf>

referendado por organismos internacionais, como bem estudado no capítulo 2 quando tratada a contrarreforma da educação.

A função reparadora e equalizadora referendada no programa evidencia tal aspecto, ao tecer considerações sobre a “preocupação” do Estado em reparar a ausência por parte dele no protagonismo de ações voltadas aos seguimentos subalternizados ao longo da nossa história. Outro aspecto importante do Documento Base é a desresponsabilização do Estado, como principal responsável por essa política pública, ao afirmar a sua não exclusividade na oferta do PROEJA, o que é posto nos seguintes termos: “Os recursos poderão ter origem no orçamento da União – recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais – em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, PROEJA. Documento Base, 2007, p.61 e 62). Aqui há uma clara transferência de responsabilidade do Estado com o financiamento dos programas privados, para a oferta do PROEJA.

A ampliação do escopo de atuação da educação profissional e tecnológica referendada, sobretudo, pela possibilidade de integração entre educação profissional e educação básica, por meio do Ensino Médio, foi construída pelo Decreto nº 5.154/2004. Observa-se a materialidade dessa proposta no inciso I do artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, que define as finalidades e características do IFB. Mas, o referido decreto, apesar de avançar nesse aspecto, manteve orientações da legislação anterior, sobretudo do Decreto nº 2.208/1997, ao manter as formas subsequente e concomitante, contribuindo na prevalência da dualidade estrutural entre ensino médio e educação profissional.

Na segunda parte do inciso estudado, consta o seguinte: “formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. Nesse ponto, a formação e qualificação de cidadãos remetem diretamente a uma formação com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, isto é, a formação volta-se para atender às necessidades da produção, não havendo nenhuma menção que amplie esse pressuposto. Assim, não se pode afirmar que há uma relação entre esse inciso e uma perspectiva pautada no trabalho como princípio educativo. A perspectiva de uma educação emancipada de fato só será possível mediante uma ruptura com o modelo de sociabilidade em vigor. Entretanto, há de se acreditar que é possível, dentro da lógica capitalista, galgar espaços de construção de uma nova sociabilidade, e a educação é uma das vias fundamentais nesse

processo, para isso é fundamental a construção em suas instancias de processos pedagógicos pautados em práticas emancipadoras, tendo a educação a finalidade de contribuir para a autoconstrução humana e não referendar um modelo construído sobre bases sociais desiguais.

No inciso II do art. 6º da Lei nº 11.892/2008 fica mais explícita essa relação entre formação e demanda produtiva, quando se propõe “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”. Por fim, no inciso IV do mesmo artigo se torna mais nítida a afirmação: “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural”

Nos incisos mencionados, a formação destina-se à qualificação e ao atendimento de demandas do setor produtivo, defendendo a inserção do indivíduo em práticas educativas para o fortalecimento dos processos produtivos. A educação profissional e tecnológica permanece tendo sua funcionalidade voltada ao modelo de desenvolvimento econômico vigente, orientando sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento de arranjos mercadológicos.

Ressalte-se que uma formação voltada para atender às prerrogativas da produção e de suas demandas não dialogam com a perspectiva de trabalho como princípio educativo, uma vez que ambos os modelos de formação são opostos e representam perspectivas diferentes de sociabilidade. Sobre esse aspecto, Moura (2010) se expressa:

Ora, o conceito de trabalho como princípio educativo é radicalmente incompatível com a formação de “recursos humanos”, noção proveniente da teoria do capital humano. [...] Tal princípio permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológico e histórico. Em sua dimensão ontológica, considerar o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como relação fundamental entre o homem e a natureza e, desse modo, central na produção da existência humana. (MOURA, 2010, p. 886).

A análise segue apresentando a missão, visão e valores do IFB transcritos no PDI. Em suas diretrizes, encontram-se outros aspectos controversos. Explicita que o IFB tem por missão “Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social” (BRASIL, PDI, 2014, p15).

Aqui se encontram conceitos que aparentemente evidenciam uma formação para além das demandas e necessidades do capital. “Formação cidadã”, “dignidade humana” e “justiça social”. Nos trechos que seguem, ao expressarem a visão da instituição como também seus valores, novamente estão registrados expressões e termos, como “formação crítica, emancipatória e cidadã”, “diversidade”, “inclusão”. Tais conceitos representam de fato um compromisso da instituição com uma formação emancipadora? Os termos evidenciam uma conexão direta com a formação integral do indivíduo? A resposta a tais indagações podem ser respondidas em um primeiro momento a partir das conclusões de Moura (2010). Ao analisar a relação entre a educação profissional e a educação básica na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, o autor chama atenção para o caráter ambíguo no documento final da CONAE, presente no Eixo VI no que se refere à relação entre EM e a EP. Segundo o autor :

Seu texto como um todo materializa, definitivamente, o caráter ambíguo com que são tratados os termos justiça social, educação, trabalho, inclusão, diversidade e igualdade. Estes, ao serem polissêmicos, têm seus significados dependentes da concepção de ser humano, de sociedade, de ciência, de tecnologia, de cultura, enfim, de mundo que o sustenta, sendo que, nessa parte do documento da CONAE, essas concepções estão muito próximas ao pensamento neoliberal e, portanto, submetidas à lógica da adaptação à realidade hegemônica, que tem centralidade na dimensão econômica e, no mercado, o instrumento para fortalecê-la. (MOURA, 2010, p. 887).

Percebe-se que os fundamentos que foram discutidos na CONAE, referentes à educação profissional e ensino médio, dialogam com os instrumentais legais do IFB. Há a prevalência de conceitos polissêmicos, que apesar de certa familiaridade com a perspectiva de educação humana, na verdade, reiteram formas de adaptação de segmentos sociais à funcionalidade do capital. Os termos referendados na Lei nº 11.892/2008 emergem nas discursões transcritas no documento da CONAE e direcionam da mesma forma as diretrizes de planejamento do IFB. Assim, apresenta-se a análise de Moura (2010) no que tange ao caráter ambíguo dos termos em questão:

Assim, ao se referir a “políticas públicas que concorram para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade” (Brasil, 2010, p. 129), o documento estabelece que tais políticas, no que se refere “à formação cidadã e profissional” (p. 147), devem:

a) Garantir a articulação entre formação cidadã e profissional, com enfoque no direito de acesso da adolescência e juventude ao ensino médio, tendo em vista a ampliação da etapa de escolarização obrigatória no Brasil, entendida como uma demanda da sociedade brasileira em um contexto social de transformações significativas e, ao mesmo tempo, de construção de direitos sociais e humanos.

b) Consolidar a expansão de uma educação profissional de qualidade, que atenda as demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social.

c) Construir uma educação profissional que atenda, de modo qualificado, as demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos, e dê suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo para o desenvolvimento econômico-social. [...] (CONAE, p 147 e 148 apud MOURA, 2010, p.887).

Moura esclarece cada ponto do referido documento, ressaltando que o mesmo utiliza termos sem deixar claro o significado. Ele segue questionando: “quando se trata de “formação cidadão e profissional”: qual o significado de formação humana e de cidadania que está sendo adotado?” Trata-se de uma formação humana integral e igualitária para todos a partir da perspectiva de educação humana ou se traduz em “uma formação diferenciada em função da classe social (ou fração) a que cada indivíduo pertence, [...], na qual a cidadania é restrita e reduzida apenas a direitos e deveres dentro de uma lógica pré-estabelecida?”(p. 888). O autor segue analisando os itens, afirmando que na letra “b” conceitos como Educação Profissional de qualidade, de sustentabilidade socioambiental ou de inclusão social seguem sem explicações. Moura (2010) esclarece que o sentido do texto encontra-se na letra “c” explicitando que a meta de construir uma EP de qualidade exposta na letra “b”, vincula-se diretamente:

[...] a subordinação da formação humana à lógica do setor produtivo, ou seja, formar indivíduos que possam se adaptar às exigências do mercado de trabalho, ao invés de sujeitos que possam, de forma autônoma, analisar criticamente a realidade da sociedade e, em particular, do mundo do trabalho e posicionar-se diante dela de forma competente, técnica e politicamente, em função dos interesses e necessidades coletivas, assim como dos seus próprios interesses (MOURA, 2010, p.889).

As ponderações acima podem ser perfeitamente transcritas para a análise do documento de planejamento do IFB, da mesma forma que o referido documento. Encontram-se conceitos e termos em suas diretrizes sem nenhuma explicação de sua relação com uma pretensa educação emancipadora. As diretrizes de planejamento formuladas para o IFB seguem repletas de conceitos polissêmicos mesclando “justiça social” com princípios de ensino que se orientam pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 3º.

O documento afirma que o IFB adota o referido artigo como norteador da política de ensino, “principalmente nos itens que se referem às condições necessárias ao atendimento da missão do Instituto no que diz respeito à justiça social” (BRASIL,38). Ora, o artigo 3º da LDB, pautado em dozes itens, referenda em seu inciso I “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Aqui cabem as perguntas:

- De que maneira a instituição criaria as condições reais de garantia desse princípio, sem uma formação humana transformadora da realidade dos sujeitos sociais?
- O acesso é universal?
- Como construir uma sociedade pautada na justiça social com práticas que vincula o homem a uma formação para o atendimento de demandas da produção?

Sabe-se que na sociabilidade capitalista a demanda do mercado vem antes dos sujeitos sociais. E, sobretudo, como relacionar justiça social com a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino? Essa coexistência vai na contramão de uma perspectiva de educação integral e unitária que concebe o indivíduo não a partir de necessidades de consumo, mas como parte de uma totalidade que cria e recria sua historicidade.

Uma educação pautada na emancipação do ser não se restringe aos aspectos econômicos de inserção de determinados grupos a arranjos produtivos locais, regionais ou nacionais, mas pela concepção de um modelo de educação que rompa com essas amarras. Dessa forma, nas seções que seguem, será analisado o conceito de educação humana e se há uma relação dessa concepção com termos como cidadania, emancipação e justiça social expressos nas diretrizes legais que embasam o IFB.

4.2 A educação humana e a construção de uma educação profissional e tecnológica fundamentada no trabalho como princípio educativo

Até aqui procuramos problematizar direta e indiretamente a relação entre educação profissional e tecnológica e os pressupostos para uma educação emancipadora. O objetivo não é apresentar respostas e conclusões prontas, mas buscar identificar nos documentos legais do IFB, aspectos que caminhem para uma perspectiva de educação profissional que integre a formação plena do ser social.

Pleiteia-se uma formação que não esteja alinhada e compromissada com as tradicionais orientações do capital, que historicamente forjou um modelo de educação para a classe trabalhadora, a partir da aquisição de competências instrumentais que atendem aos

interesses do capital, sem alterá-los, e sem modificar de forma estrutural as relações sociais e econômicas.

Afirmamos, em capítulos anteriores, que o acesso à educação formal pela classe trabalhadora adveio de necessidades dos avanços do modo de produção capitalista, e que tal inclusão no âmbito educacional, não veio acompanhada da apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente e de uma formação que levasse o trabalhador a compreender os processos de produção e suas contradições.

Foi com essa lógica que a educação profissional e tecnológica foi forjada no Brasil. Aqui esse modelo sempre serviu para legitimar a divisão de classes e os interesses de grupos hegemônicos. Assim, a desconstrução histórica de uma perspectiva de educação que forjou uma dualidade entre uma formação propedêutica, para as elites e uma formação profissional, para as classes trabalhadoras, requer uma reflexão sobre a essência da educação e seu alinhamento ao trabalho como princípio educativo.

No primeiro capítulo, defendemos o diálogo no confronto entre Trabalho e Educação, afirmando a necessidade de uma educação emancipadora como caminho imprescindível para a plena liberdade humana. Assim, mais uma vez, são tecidas considerações sobre esses conceitos e sua importância na construção da verdadeira liberdade humana.

Para entender o que significa uma educação emancipadora, é fundamental analisar o modelo de sociabilidade vigente. É imprescindível compreender quem é esse/essa homem/mulher que construiu valores, conceitos e práticas sociais ao longo da história, a partir de uma relação dual entre os que trabalham e os que vivem do trabalho do outro. Essa relação estruturada a partir do processo de acumulação do capital se reinventa constantemente ao longo da história sobre as tradicionais bases de exploração.

A educação humana e a educação burguesa concebem a sociabilidade, a economia, as relações sociais, o trabalho, a liberdade e a igualdade em termos de oposição. O que permeia cada um desses conceitos é a ação do/da homem/mulher. Deste modo, as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturas de hoje são reflexos das ações individuais e coletivas ao longo da história.

A educação humana concebe o/a homem/mulher a partir da plenitude da liberdade humana. A verdadeira liberdade só é possível a partir de uma mudança de sociabilidade. Vive-se dentro uma sociabilidade moldada pelo capital. Assim, só se pode falar em um processo de educação emancipadora, isto é, de construção de meios concretos que caminhem para um objetivo maior, consagrado pela autoconstrução humana.

Pensar sobre educação emancipadora é refletir sobre a relação direta entre trabalho e educação, dois conceitos que balizam a construção da humanidade do ser. O trabalho é o princípio fundante do ser social. É por meio do trabalho social que o indivíduo transforma a si e a realidade na qual se insere, ao longo de cada contexto histórico. O trabalho, em sua concepção ontológica, possibilitou ao homem e a mulher desenvolver as dimensões de linguagem, conhecimento e educação, dimensões essas fundamentais na configuração do gênero humano e inseparáveis da categoria trabalho.

Assim, trabalho e educação tem uma relação de identidade, sendo ambas expressões especificamente humanas. A educação possibilitou ao indivíduo o processo de transmissão e transformação dos conhecimentos adquiridos em cada tempo histórico. Tonet, ao abordar a gênese histórico-ontológica da educação, cita Saviani: “Ela é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens”. (SAVIANI, 1991, p.21 apud TONET, 2005, p.137).

Afirmou-se, em capítulos anteriores, que a complexificação das relações sociais com a consequente divisão técnica do trabalho produtivo rompeu com a visão que consagrava trabalho como princípio educativo. Configurou-se como uma etapa ou função dentro do processo produtivo, permeado por critérios econômicos, e dividiu os homens em classes; a educação, por sua vez, transformada em processo de escolarização formal, cumpre um papel fundamental na reprodução e funcionalidade dos grupos sociais, desprovidos de capital e detentores da força de trabalho. É essa dualidade básica que permeia as nossas relações sociais. Elas são sentidas em todas as esferas da vida humana, mesmo negadas na atual conjuntura por pensadores da pós-modernidade. As contradições sociais e econômicas se manifestam rotineiramente em cada aviltamento de direitos básicos pelos quais passam as camadas subalternas de nossa sociedade.

É notório que o modelo de sociedade burguesa se estruturou com o predomínio e difusão de sua ideologia sobre o conjunto social. Entretanto, as revoluções burguesas no final

do século XIX representaram a consolidação da tomada do Estado de forma institucional, com a consolidação do pensamento burguês via aparelhos do Estado. A difusão das ideias de Liberdade, Igualdade e Fraternidade moldaram as constituições liberais no mundo todo, sendo a propriedade privada e a liberdade individual baluartes que alicerçam esse princípio, forjando um pensamento jurídico e político, onde a igualdade dos cidadãos não ultrapassavam o âmbito da sociedade civil.

Dessa forma, a consolidação dos direitos do cidadão foi permeada por duas esferas: uma, postulada pela igualdade jurídica; outra, permeada pela desigualdade na esfera civil. Na prática, na esfera política todos os cidadãos são iguais, entretanto, na esfera social, na sociedade civil, firmam-se as marcas da desigualdade. Os direitos do homem e do cidadão, que emergem da Constituição burguesa de 1793, decorrem das bases da liberdade, propriedade, segurança e igualdade. Esses direitos são apresentados como direitos naturais e imprescritíveis, não podendo ser modificados, apesar das transformações políticas sentidas nas sociedades em cada contexto histórico.

Marx, ao ponderar sobre o alcance que os direitos humanos proporcionaram ao conjunto social, asseverou que eles são representativos da classe burguesa, com limites definidos entre a igualdade política e a igualdade no âmbito da sociedade civil: “Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade”. (MARX, 2010, p.50).

Sobre os preceitos burgueses que deram origem aos direitos naturais e imprescritíveis do homem/mulher, dois emergem como basilares para o indivíduo: a liberdade e a igualdade, ambos, na concepção burguesa, não são complementares. Para o pensamento liberal, a liberdade é restrita ao âmbito individual, isto é, a liberdade de si mesmo, o indivíduo isolado em si. Por sua vez, a igualdade postulada limita-se à esfera política, onde todos são iguais perante a lei. Aqui fica evidente o pensamento burguês e se consagra a desigualdade social, ao ser elencada a propriedade privada como direito natural do homem e ao definir no plano político a igualdade entre os homens.

Marx elabora uma crítica contumaz da sociedade burguesa na publicação, “Sobre a questão judaica”, de 1844, onde ele se refere aos limites expressos entre a emancipação política, referendada pela consolidação da primeira geração dos chamados Direitos Humanos

e a verdadeira liberdade humana, esta por ele chamada de Emancipação Humana. Ao abordar os limites de cidadania dos judeus na Alemanha, ele aponta as falhas da emancipação política e sua relação com os interesses burgueses, ao se expressar:

O Estado anula à sua maneira a diferenciação por nascimento, estamento, formação e atividade laboral ao declarar nascimento, estamento, formação e atividade laboral como diferenças apolíticas, ao proclamar cada membro do povo, sem consideração dessas diferenças, como participante igualitário da soberania nacional, ao tratar todos os elementos da vida real de um povo a partir do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e tornem efetiva a sua essência particular. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sob o pressuposto delas, ele só se percebe como Estado político e sua universalidade só torna efetiva em oposição a esses elementos próprios dele. (MARX, 2010, p.39 e 40).

Nesse trecho, fica evidenciado que a emancipação política é uma emancipação dentro dos limites burgueses, onde a liberdade e a igualdade estão subordinadas à propriedade privada, não havendo uma transformação de fato na esfera civil da sociedade. As estruturas que balizam a cidadania burguesa foram plenamente copiadas na configuração da democracia brasileira. São essas as bases que consolidam a nossa cidadania, e suas diretrizes são repassadas como valores inquestionáveis por nossas instituições. Seus pressupostos não aparentam contradições. Pelo contrário, se configuram como um modelo ideal de sociedade democrática.

Entretanto, quando sai-se do âmbito legal e parte-se para a realidade, quando se analisa nossa formação econômica e social, as aberrações saltam aos olhos. Elas se estruturam em todas as esferas da vida em sociedade, e a educação é apenas uma de suas vertentes. As bases da educação pública brasileira se moldaram sob pilares da não cidadania, educação essa voltada para segmentos específicos da nossa sociedade e estruturada não como direito, mas como bem-estar dos grupos hegemônicos. Ela surge atendendo aos interesses de uma nascente burguesia, no início da República Velha, quando se assiste o primeiro formato institucional de uma educação profissional voltada para amenizar os efeitos do processo de urbanização nos grandes centros urbanos da época. A trajetória histórica do ensino profissional e tecnológico no Brasil seguirá a partir da premissa de formar cidadãos imbuídos de habilidades e competências para atender as demandas postuladas pela produção.

Palma Filho, refletindo sobre Educação e Cidadania, afirma que “nos últimos cem anos não houve reforma educacional no Brasil que não ressaltasse o papel da educação

escolar na formação cidadã” (PALMA FILHO,1998,p.112). Quando se analisam os documentos de planejamento do IFB, conceitos como “formação cidadã”, “Cidadania”, “Emancipação”, “Justiça social”, dentre outros, emergem de suas diretrizes. Pode-se afirmar que tais conceitos representam um avanço na transformação da nossa sociedade? Eles dialogam com uma formação integral do indivíduo? Dialogam com a perspectiva de educação emancipadora? Novamente Palma Filho é citado: “[...] a educação escolar sempre está a serviço de um determinado tipo de cidadania, e que é a pedra de toque do controle social e econômico”. (p.102).

No início deste capítulo, citou-se a fala de Moura sobre os conceitos enumerados acima. Estes, segundo o autor, “ao serem polissêmicos, têm seus significados dependentes da concepção de ser humano, de sociedade, de ciência, de tecnologia, de cultura, enfim, de mundo que o sustente [...]” (MOURA, 2010,p. 887). Assim, são notórias as bases que sustentam a nossa sociabilidade. Pode-se afirmar que tais conceitos estruturam uma concepção de educação que não tem por objetivo a transformação radical das relações sociais. Ficam claros os limites referendados, nos documentos do IFB, entre uma emancipação política e a emancipação humana. Palma Filho (1998) segue analisando, “o que diferencia os paradigmas de cidadania não é o conceito de liberdade, que em todos é central: a diferença reside na forma como cada um dele recepciona o conceito de igualdade ” (p.103).

Os limites expostos nos documentos de planejamento do IFB traduzem as limitações postas sobre a educação profissional e tecnológica que acompanham esse modelo de ensino desde o seu primeiro formato instituído pelo Estado, isto é, marcada por uma dualidade entre uma formação voltada para o trabalho material e outra alicerçada no trabalho intelectual. Esses reflexos evidenciam a disputa no seio da nossa sociedade por uma educação de fato pública, universal e laica, que ofereça uma formação integral do indivíduo, alinhando formação geral e formação profissional a partir de uma perspectiva crítica de educação.

Dessa forma, o conceito de igualdade e de cidadania devem passar da esfera legal para a realidade social de cada trabalhador. A cidadania não pode ser vista como um fim nesse processo, mas como um meio para a construção da emancipação humana. Sobre esse aspecto Tonet, expõe os perigos da articulação entre cidadania e educação sem definir seus limites dentro da sociabilidade burguesa, alertando para a banalização desse conceito, e

como esse se tornou sinônimo de liberdade humana no âmbito educacional, através de conceitos como “Educar para a cidadania”. Para o autor:

[...] parece óbvio que articular educação com cidadania tomando está última como espaço indefinidamente aperfeiçoável e, portanto, como espaço no interior do qual a humanidade poderá construir-se como uma comunidade humana, é um equívoco. [...] Assim, se utilizarmos o termo cidadania para designar o objetivo maior, entendendo que ela significa uma comunidade real e efetivamente emancipada, estaremos confundindo emancipação política e emancipação humana; estaremos ignorando que cidadão não é o homem em sua integralidade, mas apenas como membro da comunidade política. (TONET,2005, p.76).

Esse autor define os limites da cidadania, ao expressar que ela não ultrapassa o âmbito da emancipação política, e ressalta que a verdadeira liberdade humana, que ele define como autoconstrução humana, só ocorrerá em uma sociedade plenamente emancipada. Logo, o ordenamento social estabelecido pela sociabilidade capitalista tem suas bases na materialidade das relações econômicas, e essas são delimitadas pela propriedade privada. A igualdade na sociedade civil é improvável nas relações pautadas pelo capital, uma vez que este tem sua essência fundada na exploração de classes, as quais são naturalizadas no reordenamento social.

É preciso reconhecer os limites expressos nos documentos de planejamento do IFB. Suas delimitações não ultrapassam a linha que divide a nossa sociedade historicamente. Formação cidadã, emancipação e o próprio conceito de justiça social definidos nos documentos dialogam com a concepção de cidadania burguesa. O reconhecimento de tais limites não se traduz, todavia, na impossibilidade de construção de uma educação humana. As diretrizes legais podem ser contornadas com práticas pedagógicas voltadas para a formação integral do indivíduo. É no âmbito das práticas educacionais que a educação profissional e tecnológica mantém a luta por uma educação alinhada aos anseios da classe trabalhadora e voltada para a construção de uma nova sociabilidade.

Ao mesmo tempo em que a educação é utilizada para respaldar a sociabilidade burguesa, é em seus espaços que emergem processos que caminham para uma educação emancipadora. Ressalta-se, entretanto, a correlação de forças em disputas no âmbito da prática educativa, pois é nesse campo que é estruturada uma importante ferramenta de construção do gênero humano, isto é, o processo de apropriação, por parte dos indivíduos, do patrimônio social produzido em cada período histórico. Tonet expõe que esse patrimônio não é:

De modo algum, um todo homogêneo e acabado e muito menos neutro. Ele é um vasto e complexo campo, sempre em processo, do qual, a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos, são selecionados, via políticas educacionais, currículos, programas e outras atividades, certos elementos julgados mais importantes. Por outro lado, e também com base em determinados fundamentos, valores e objetivos, serão estruturados métodos para a realização desta tarefa e também destinados recursos materiais. (TONET, 2005, p.142).

O autor ressalta ainda que é nesse âmbito que se faz sentir o peso das questões políticos-ideológicas. Pois, os direcionamentos que moldam a educação vão pender sempre para balizar os interesses da burguesia e impedir qualquer ruptura social. Mesmo com a hegemonia dos interesses burgueses sobre amplos aspectos da nossa sociabilidade, e em particular sobre o âmbito da educação, esse campo é permeado por disputas e é por meio desses embates que se possibilita a construção de novas diretrizes, buscando romper com as tradicionais imposições do capital.

Esses embates se fizeram sentir de forma mais sistemática na construção da nossa constituição, nas diretrizes de formulação da LDB, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo responsáveis por manter viva a defesa de uma escola pública e gratuita. Aqui pode-se entender o porquê de um caráter ambíguo nos documentos legais que estruturam a educação, sobretudo, no âmbito da educação profissional. Tonet afirma que a hegemonia dos interesses burgueses, como polo estruturador da educação, impede a estruturação de uma proposta de educação emancipadora, como um conjunto sistematizado. Suas explicitações acabam aparecendo como elementos gerais nas diretrizes legais.

O mesmo autor afirma em suas análises, o papel importante de forças que emergem para contrapor o campo hegemônico, ressaltando que essas disputas devem ocorrer nos mais diversos campos educacionais. Contudo, ele conclui, “mas não se pode nutrir a ilusão de estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado largamente praticável em oposição a uma educação conservadora” (TONET, 2005, p.143).

A própria essência da nossa estrutura social e econômica impossibilita um conjunto sistematizado de educação emancipadora, mas como o nome já evidencia, essa educação, caminhará como um processo constante com maior ou menor alcance social dentro de condições concretas de cada período histórico, rumo à formação integral do indivíduo que o leve a uma verdadeira emancipação humana. A correlação de forças, no âmbito da educação, é expressão da própria contradição do capital. Ao mesmo tempo em que aliena, ele cria as condições para a sua superação. Tonet afirma que esse processo é unitário e contraditório, alicerçado na construção e

desconstrução do homem, e que instaura uma constante e insuprimível disputa entre diferentes perspectivas:

Na atual forma de sociabilidade, sem dúvida interessa à perspectiva do trabalho a apropriação, o mais ampla, sólida e profunda possível deste patrimônio humano e de que há de mais rico e sólido nele, por parte de todos os indivíduos. [...] Além do mais, esta apropriação é muito importante como arma de luta ideológica. O mesmo não se pode dizer das perspectivas do capital. É de sua natureza não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução. (TONET, 2005, p.144).

As afirmações referendadas por esse autor colaboram para o entendimento das diretrizes legais que se encontram nos pressupostos que orientam a educação profissional e tecnológica no Brasil, sobretudo, naquelas que norteiam o IFB, objeto de nossa pesquisa. A perspectiva de educação presente em suas linhas priorizam a reprodução das demandas do Capital em detrimento de uma formação plena, integral e com condições de formar plenamente o indivíduo em suas múltiplas potencialidades. As práticas educativas voltadas para a educação profissional, ainda traduzem a dualidade histórica da nossa formação educacional, ao endossar e estimular formações aligeiradas, com flexibilização de currículos e destinadas para formar capital humano, com nítida atribuição mercadológica.

Essa formulação como afirmado anteriormente, atende às orientações de organismos internacionais, que elevaram a educação à categoria central no novo reordenamento para o capital, baseando-se em políticas específicas voltadas a países periféricos pautadas em dois pilares: redução da pobreza, por meio de políticas focalizadas, e desenvolvimento econômico, através da reestruturação produtiva e qualificação para o trabalho. Suas diretrizes pressupõem uma integração social, onde as classes sociais e suas contradições cedem lugar à pulverização dos conflitos. Estes estão restritos ao âmbito do indivíduo. Há também o incentivo ao fortalecimento da solidariedade entre os grupos sociais. A cidadania é elencada como o ideal de uma sociabilidade democrática plena, tendo seu foco voltado para formação do cidadão que contribui passivamente para manter a “harmonia” social e solucionar problemas que outrora competiam ao Estado.

Os limites postos pela sociabilidade capitalista e o processo constante de desumanização das relações sociais, advindas das inúmeras formas de exploração no processo produtivo, possibilitam o enfrentamento e a busca por alternativas que rompam com essas estruturas. O campo educacional, por essência, é uma das formas para a

construção de uma nova sociabilidade, pois se constitui como mediação entre o indivíduo e a sociedade.

Os vários embates no seio da construção de uma educação pública, universal, laica e voltada para os trabalhadores e trabalhadoras desse país, alicerçadas sobre o fundamento do trabalho como princípio educativo, são evidências dessa disputa e busca por uma nova sociabilidade. Essa concepção de educação, chamada por Gramsci (1975) de “escola unitária” ou “escola desinteressada”, ou proferida por Saviani (1989), no conceito de “Politecnia” possuem as mesmas bases: tem o trabalho como fundamento do processo educativo; pressupõe uma formação integral entre instrução intelectual e trabalho produtivo, a partir de uma abordagem marxista, que pressupõe a liberdade do indivíduo, fundamentada na emancipação humana.

Tonet (2005) ressalta que a emancipação humana é sinônimo de liberdade plena, logo, é ela que deve ser posta como objetivo maior da educação. Como esta é impossível dentro das estruturas do capital, é imprescindível, segundo o autor, o desenvolver de práticas educativas que pretendesse contribuir com a plena emancipação humana. O autor pondera que tais práticas estão sujeitas às condições históricas e essa condição atual é marcada por uma crise estrutural de uma forma de sociabilidade que “já não tem possibilidade de conduzir a humanidade a um patamar mais elevado”. Da mesma forma, afirma também para a “ausência de uma alternativa superior mais concretamente definida”. De modo bem genérico e cauteloso, como diz o autor, ele põe na lista cinco requisitos necessários para uma prática educativa que contribua com a emancipação humana ao concluir:

[...] uma atividade educativa emancipadora, hoje, implicaria alguns requisitos básicos. Que seriam: o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também o mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; também o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes. Entendemos que tudo isto possibilitará conferir à atividade educativa, ainda que em formas extremamente limitadas, dada a natureza da educação e a adversidade do momento presente, um caráter revolucionário, quer dizer, coloca-la como mediação para a construção de um ordem social qualitativamente superior a esta que vivemos. (TONET, 2005, p. 155).

As explicitações expressas não se traduzem em um manual pronto. Há de se lembrar que a realidade é dinâmica e contraditória. Assim, um requisito poderá ter mais preponderância sobre outro, dependendo da conjuntura. Entretanto, eles são interligados e não podem se isolar em cada particularidade. Dessa forma, o conhecimento amplo e

aprofundado da meta a ser alcançada e a emancipação humana só são possíveis com o conhecimento profundo das inúmeras faces do capital, que se reinventa a cada período sobre velhas bases de exploração.

Esse desnudar do capital possibilita a compreensão da essência da educação e sua função social a partir da concepção de trabalho social sobre bases ontológicas. É por essa concepção que se podem perceber os limites de uma educação burguesa, sobretudo, em tempos de humanização do capital. Outro aspecto importante passa pelo domínio crítico de cada área do saber. Assim, expõe Tonet, “que de nada adianta, para as classes populares, que o educador tenha uma política favorável a elas se tiver um saber medíocre” (p.150).

A atividade educativa emancipadora só é possível em plena relação com as lutas travadas pelos movimentos sociais, que expressam as demandas das classes subalternizadas em nossa sociedade, assim como expressam também o resultado histórico de uma modelo de sociedade que se fez e faz sobre a apropriação das riquezas produzidas socialmente pelo conjunto da sociedade. Tal apropriação, se traduz no modelo de sociedade que nos rege, como também expressa a dualidade estrutural de uma modelo de educação que reitera, em sua essência, as tradicionais bases de uma educação dual.

É relevante enfatizar que os requisitos para uma atividade educativa emancipadora é uma ação constante que permeie a educação pública. É através dela que a luta pela plena emancipação humana é travada, seja a partir de teóricos da educação, que pensam e travam a correlação de forças com perspectivas conservadoras no âmbito da pesquisa nas universidades. Também essa luta pela plena emancipação humana é travada no cotidiano de cada escola pública, a partir de educadores que mantêm o compromisso com uma educação comprometida com os trabalhadores do país. Essa disputa é árdua, e desleal até, pois enfrenta as políticas hegemônicas institucionalizadas pelo Estado, além de lutar contra um profundo processo de alienação social, que tem suas bases estruturadas no estranhamento do processo produtivo. Tal processo leva ao que Marx chamou de reificação das relações sociais, que se traduzem em um profundo processo de individualização do ser.

Em tempos de brutal crise capitalista, quebra das instituições democráticas e crescente avanço de ideais ultraconservadoras em todas as instancias sociais, assiste-se uma onda cruel de retrocessos de direitos, e crescimento de pautas que se movem pelo recuo drástico das conquistas sociais. Na educação, tais retrocessos se configuram por meio da

PEC 241, agora PEC 55, que se traduz no congelamento de despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até vinte anos.

A PEC 55, com impactos diretos sobre os investimentos em educação e saúde, incidirá drasticamente sobre a vida de milhões de trabalhadores que necessitam diretamente dessas políticas públicas. Outro imenso retrocesso ocorre por meio da PLC 34/2016¹³, que prever a reestruturação do ensino médio. A mudança chamou atenção e provocou discussões no país ao incluir a possibilidade de escolha de diferentes percursos de formação tradicional e técnica, educação integral, e autorizar a contratação de professores sem licenciatura, mas que apresentem "notório saber". Silva (2016), expõe que se aprovada a PLC 34/2016, "irá significar um grande retrocesso em relação aos direitos conquistados e assegurados aos jovens de escola pública".(SILVA, M.R., 2016,p.1). A autora chama a atenção para a familiaridade entre essa proposta e o modelo adotado nos tempos da ditadura militar.

Do ponto de vista da organização curricular, a MP 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por ênfases ou itinerários formativos. [...] o/a estudante seria dirigido a uma das ênfases (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico- profissional), a critério do sistema de ensino. (SILVA, 2016, p.1)

Vê-se que o debate sobre o currículo ganha centralidade. Além desse fator, formação dissociada entre conhecimento teórico e prático, ao elencar o "notório saber" como possibilidade ao ingresso de professores na formação técnico-profissional. Silva ressalta ainda, "para viabilizar esse itinerário formativo, se está propondo alterar as regras do financiamento da educação pública, induzindo à realização de parcerias com o setor privado, retirando recursos da educação básica do país". (2016, 2). Tais elementos de privatização, visa "atender aos interesses do empresariado e suas necessidades de exploração e lucro". As duas propostas são expressões dos "novos" reordenamentos do capital, que para manter seus lucros atacam e vilipendiam direitos sociais que se erigiam sobre bases frágeis de uma democracia sob constantes ameaças. Para atestar a fragilidade do modelo de democracia aqui construído, assiste-se, em menos de dois anos, uma ruptura política transvestida por uma pseudo-legalidade institucional.

Além desse aspecto, direitos consagrados pela constituição de 1988 são duramente ameaçados por uma ampla contrarreforma no âmbito da educação, da saúde, da previdência social e de inúmeras outras políticas sociais voltadas para o conjunto da sociedade. Dessa

¹³ Para o aprofundamento do debate, consultar: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>

lógica de retrocessos, a educação pública no Brasil sente não só as ameaças de cortes do orçamento público na área, como também o abandono de projetos, reformulação de programas e propostas em âmbito federal, como também em nível estadual e municipal, que beiram ao mais puro obscurantismo no ensino, aqui representada por diversos Projetos de Leis conhecidos como “Escola sem Partido” ou “Escola de Pensamento Único”, segundo a publicação da Carta Educação de junho de 2016 o formato desses projetos consiste em:

silenciar vozes, buscar estabilidades e criar novos espaços de conforto e conformismo social, cultural e intelectual. A instabilidade, o diferente, a emergência, a diversidade incomodam. Discutir as desigualdades sociais, o feminismo, a discriminação sexual, entre outros assuntos, é provocar instabilidades nesse sistema de histórias e pensamentos únicos. Doutrinação ideológica está presente nas escolas desde sempre com seus conteúdos, com seus discursos, com suas relações. Educar é um ato político em si. (GOMES, 2016, s/n).

Entretanto, como contradição do próprio sistema, emergem forças de práticas educativas emancipadoras em milhares de escolas, universidades e IF's em várias partes do país, representadas pelas ocupações desses espaços por jovens secundaristas e universitários. Segundo o último balanço da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas¹⁴ (UBES) são 1.177 unidades ocupadas em todo o Brasil. As ocupações nos Institutos Federais de Brasília ocorrem nas unidades de Samambaia, Planaltina, Riacho Fundo, Estrutural e São Sebastião. Essa disputa representa muito mais que um embate entre estudantes e governo. Representa, sim, o futuro de uma educação pautada no trabalho como princípio educativo, a continuação de políticas que alcançaram classes sociais que historicamente estiveram longe do espaço escolar; representa o futuro da educação profissional e tecnológica, que mesmo não sendo o ideal de escola unitária almejada, é uma consistente política educacional que elevou seu alcance social para mais de 644 IF's em todo o país.

Por fim, as ocupações de estudantes mostram que o ideal de uma educação pública, universal, laica e pautada sobre uma perspectiva de emancipação humana não é possível sobre as bases econômicas e sociais que moldam a nossa sociedade. Elas revelam também um momento de acirramento da luta de classes evidenciando os limites da cidadania burguesa, que se diluem a cada investida do capital.

¹⁴ Informação retirada do portal da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES. Disponível em: <http://ubes.org.br/>. Acesso em: 10 de novembro de 2016

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs identificar a perspectiva de educação emancipadora nos instrumentais de planejamento da política de educação profissional no IFB, mediante pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfico, que abrangeu instrumentais de planejamento dessa instituição, como também as diretrizes que orientaram a criação dos IF's em todo o país, por meio da Lei nº 11.892/2008, além do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Desta forma, foi possível identificar as orientações para a educação profissional no IFB no decurso de sua trajetória histórica.

À medida que o estudo avançava as incongruências presentes nos instrumentais de planejamento do IFB para uma prática educativa de fato emancipadora se revelaram. As reflexões foram sendo construídas a partir do entendimento da concepção de trabalho como fundamento do princípio educativo e como base do ser social.

Com tal pressuposto, a reflexão explorou os limites da educação burguesa pensada como modelo de educação profissional e tecnológica. É importante ter consciência dos limites desse modelo numa sociedade de classes. Isto deve levar o educador a problematizar o sistema de escolhas da burguesia nos projetos de educação e levantar o debate de encaminhamento de práticas educativas emancipatórias.

A área de pesquisa sobre os rumos da educação no Brasil, sobretudo a educação profissional, se alarga enormemente com numerosos atores em ação. Isso permite o desvelar da política de educação profissional, a partir da discussão conceitual das categorias trabalho e educação, tal como historicamente foram sendo construídas, o que admite entendê-las para modificá-la numa sociabilidade de classes como a capitalista

No Brasil, qualquer observador atento perceberá a nítida separação entre uma educação para as classes dominantes e outra para a classe trabalhadora, corte esse que marca profundamente o modelo de escola pública. Esta surgiu para atender às demandas do capital, reproduzindo o pensamento burguês para cada estrato social, forjando, em suas instâncias, uma sociabilidade que nos molda até os dias atuais. Em nosso país, o caminhar da educação profissional foi fortemente implementado para atender às demandas econômicas e de política de Estado, essas, pautadas sobre um viés desenvolvimentista e com uma concepção de

educação idealizada no “educar, pelo trabalho”. Constatase, então, que a educação profissional foi pensada para atender às necessidades mercadológicas.

A trajetória histórica da educação profissional no Brasil, que surge no início do século XX, é direcionada para a formação de trabalhadores para o mundo do mercado e como uma das poucas oportunidades de formação e qualificação profissional para grupos subalternizados. “Educar, pelo trabalho”; “qualificação para o trabalho”; “preparação para o trabalho”; “preparação para a vida”, são essas as prerrogativas que moldaram a educação profissional, sem maiores chances de uma formação que ultrapassasse a esfera da produção.

Nas políticas educacionais, as lideranças do capital internacional não escondem seus objetivos. Para os países periféricos ocidentais, sob a aparência de combate à pobreza, encobrem-se políticas destinadas ao alívio da desigualdade social, acomodação de conflitos, fortalecimento do cidadão trabalhador e cidadão solidário e retomada da teoria do capital humano, onde a educação é utilizada como fator de reprodução da capacidade produtiva dos trabalhadores.

Na última década, a reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica presenciou um protagonismo na política de educação nunca antes visto. O aporte de investimentos financeiros e o aumento de trabalhadores para atuar nos novos espaços construídos para os IF’s em todo o país, possibilitaram um salto consistente nessa política. São inegáveis tais avanços.

Entretanto, ficou evidente nas análises que não houve rompimento com os tradicionais direcionamentos para uma educação dualista, a política de Educação Profissional e Tecnológica orientadas a partir das normas do Ministério da Educação – MEC seguem controversas em seus postulados legais. A preponderância em suas diretrizes de conceitos abstratos de cidadania, a marca registrada da influência do PDE, que camufla em suas linhas uma visão sistêmica de sociedade e a preponderância do fortalecimento de arranjos produtivos sobre uma formação integral, pautada no trabalho como princípio educativo, mostram as incoerências dessa política de ensino.

O desenvolvimento desse trabalho levou à Compreensão de que a autoconstrução humana só é possível a partir de uma educação que jamais poderá ser construída em bases capitalistas, uma vez que ambas são alicerçadas em princípios opostos. A propriedade privada, preceito fundamental do capitalismo, consagrou a instituição de classes antagônicas e

a ruptura entre trabalho e educação. A autoconstrução humana só é possível a partir do trabalho como princípio educativo, sendo fundamental ultrapassar preceitos que naturalizam a propriedade privada e relações pautadas na exploração de classes.

Assim, práticas emancipadoras são imprescindíveis para enfrentar a disputa por uma educação integral. É por meio de tais práticas que a luta pela plena emancipação é travada. Elas são fundamentais para delimitar os limites da cidadania burguesa. Essa mesma educação que aliena também é o campo das possibilidades e transformações. É nesse campo que são criadas as condições concretas de superação da sociabilidade burguesa.

Por isso é fundamental desvelar as bases teóricas que sustentam esse modelo de sociedade e os limites expressos por uma cidadania que não consegue ultrapassar as margens estabelecidas pelo próprio capital. Para finalizar essa questão, nada melhor do que retomar as palavras de Marx, ao refletir sobre os limites entre emancipação política e emancipação humana: “o limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um Estado livre [*Freistaat*, república] sem que o homem seja um homem livre” (MARX, 2010, p. 38 e 39).

Na atual conjuntura política e econômica do nosso país, em campo aberto, ameaças recaem diretamente sobre as conquistas sociais de nossas instituições. Na política de educação, caminham a passos largos medidas sustentadas por projetos de leis, como a PEC 55, que pretende congelar investimentos na educação pública e saúde por vinte anos; a Medida Provisória (MP) 746/2016, hoje, PLC 34/2016, que prever a reestruturação do ensino médio; os diversos Projetos de Leis concebidas sobre a bandeira de uma pretensa “escola sem partido”, evidenciam os embates travados em torno da educação pública.

As ameaças que pairam sobre o ensino refletem um protagonismo direto do capital sobre a classe trabalhadora e suas expressões, e já podem ser sentidas no campo da política de educação profissional. Esse retroceder é notório com o corte no orçamento repassado pelo MEC para os Institutos Federais, o que dificultará não só manter a estrutura das instituições como poderá afetar diretamente a oferta de cursos. Essas orientações evidenciam que a política de educação é um campo crucial para a reafirmação do estatuto da escola burguesa, que se faz a partir de processos de valorização do capital, tendo a educação como uma

importante ferramenta de disciplinamento da força de trabalho e responsável para forjar as bases de sua sociabilidade.

As reflexões aqui suscitadas levam a outros direcionamentos no campo da educação profissional e tecnológica de acordo com práticas emancipadoras. Aos compromissados com a educação nacional, caberiam as seguintes iniciativas:

- Aprofundar ações pedagógicas no âmbito do IFB alinhadas com práticas emancipadoras;
- Rejeitar qualquer tentativa de impor uma educação que vise privilegiar unicamente a produção;
- Aprofundar pesquisas no âmbito da contrarreforma e seus impactos sobre ensino profissional, sobretudo o Ensino Médio Integrado.

Um estudo mais aprofundado de nosso sistema educacional vigente leva à compreensão que ainda se está muito longe de um modelo de educação profissional de fato pautado sobre bases sólidas de uma formação integral do ser humano. A sociabilidade capitalista adotada pelo Estado deixa claro que a produção vem antes dos direitos sociais, e as novas investidas do capital sobre as conquistas sociais em nosso país evidenciam a fragilidade da cidadania em uma sociedade burguesa.

REFERÊNCIAS

BAYER, Mariana Ferreira; MAINARDES, Jefferson. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Breve Contextualização de Aspectos Históricos e Conceituais **Seminário de pesquisa do PPE** - Universidade Estadual de Maringá, 7 a 9 de maio de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007 Decreto nº 6.094. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 3 nov. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> Acesso em: 7 jun. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> Acesso em: 2 out. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 5773, de 9 de maio de 2006**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> Acesso em: 09 out. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> Acesso em: 3 out. 2016.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. MEC. Secretaria de Educação Profissional. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. MEC: SETEC, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 05 de nov. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. 2006.

_____. **PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional)**, 2014-2018. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/gama/cursos>. Acesso em: julho de 2016.

_____. **RESOLUÇÃO nº 008-2012/CS-IFB.** Aprova o Projeto Pedagógico Institucional – PPI do Instituto Federal de Brasília. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/gama>. Acesso em: 02 outubro de 2016.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira.** 2005. Disponível em: < http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Meus_textos/educacao%20tecnologica.pdf Acesso em: 18 abr. 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 18 abr. 2016.

ESTRADA, Adrian Alvarez; SPECK, Raquel Angela. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: Proposta, Metodologia e Princípios. Estrada, Adrian Alvarez e Speck, Raquel Angela. **Anais do 5º seminário nacional Estado e Políticas Sociais** – Tema: As políticas Sociais nas transições latinoamericanas no século XXI: tendências e desafios . Unioeste – Cascavel. (9 a 12 de outubro de 2011).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____; CIAVATTA, Maria; RMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

GUEDES, Maria Denise. **Educação e Formação Humana:** a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf. Acesso em: 19 jun.2016

GOMES, Pedro Henrique Oliveira. A falácia da Escola sem Partido (ou do pensamento único). **Carta Educação** – publicado em 01 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-falacia-da-escola-sem-partido-ou-do-pensamento-unico/>. Acesso em: 20 junho de 2016.

GUIRALDELLI, Reginaldo. **Desigualdade de gênero no mundo do trabalho:** As trabalhadoras da Confecção. Anhangabaú- Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCAÇÃO – GTPE/ ANDES – SN. Trabalho originalmente publicado no caderno de **Debates do SINDOCEFET-PR**. Curitiba, abril de 2005.

HOTZ, Karina Griggio Hotz. **A política educacional do PROEJA e o atendimentos das demandas econômicas e sociais.** 2008. Fonte: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2031.pdf>

LIMA, Kátia. **Contra. Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

MARX, Karl, 1818-1883. **Sobre a questão judaica.** Apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd. Tradução de Nélío Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MATOS, Luciana Bastos. **O crescimento do Instituto Federal de Brasília com interesse no progresso da pesquisa tecnológica institucional.** Brasília, 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

MOURA, Dante Henrique A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 31 out. 2016.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **RBP AE** – v. 26, n. 3, p. 551-564, set./dez. 2010.

NOSELLA, Paulo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Educação em Gramsci, **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. A reforma e a Contra-Reforma da Educação Profissional Brasileira. In: **27ª. Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu, 27ª.

_____. **A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira.** UFC. GT: Trabalho e Educação/n. 09.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. Publicado pela **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, ano I, nº 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Ed. Moderna, 2011. Fundação Santillana.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e Educação. UNESP. **Cad. Pesq.** nº 104, p.101-121, jul. 1998.

POCHMANN: Desemprego é fruto de ajuste fiscal com economia estagnada. **Carta Capital**. 17.08.2016, 19h34, última modificação 17.08.2016 20h48. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/pochmann-desemprego-fruto-de-ajuste-fiscal-com-economia-estagnada>. Acesso em: 18 agosto de 2016.

REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. A implementação da Lei nº 11.892/2008 no Instituto Federal de Goiás: atores, ideias e práticas. Brasília, 2015. **Dissertação (mestrado – mestrado**

em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. SAVIANI, DERMEVAL. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: em 20 out. 2016.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n.34 jan./abr.2007b.

SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela: alegria e dor na cidade**. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A medida Provisória 746/16: ameaça ao direito à educação da juventude brasileira**. ANDIFES – Reforma do Ensino Médio. Novembro de 2016.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa e INSTITUTOS FEDERAIS: expansão, perspectivas e desafios. RECEI **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, nº. 05, julho/2016 UERN, Mossoró, RN.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 2005.

YAMANOE, Mayara Cristina Pereira. **A Relação trabalho e educação na sociedade capitalista: alguns apontamentos sobre educação profissional**. UNIOESTE Agência Financiadora: CAPES / SETEC – 2009 s/n.